



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# Integrerad förskoleklass – lika men ändå så olika

Pedagogers syn på integrerad förskoleklass i tre  
Montessoriskolor

Maria Karlsson

---

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Examensarbete LAU 925:2
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2013
Handledare:	Mikael Nilsson
Examinator:	Staffan Stukát
Rapport nr:	HT13 IPS13 LAU925

# Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Program och/eller kurs: Examensarbete LAU 925:2  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: Ht/2013  
Handledare: Mikael Nilsson  
Examinator: Staffan Stukát  
Rapport nr: HT13 IPS13 LAU925

Förskoleklass infördes som en valfri skolform 1998. Avsikten från regeringens sida var att förskoleklassen skulle fungera som en bro mellan förskola och skola, men forskning och undersökningar har visat att det inte riktigt blev som det var tänkt, utan att skolans traditioner har krupit ner i åldrarna. Förskoleklassen styrs sedan 2011 av del ett och två i Lgr 11 vilket innebär att eleverna ska ges möjlighet att utvecklas mot de övergripande målen i läroplanens andra del, men avsaknad av tydliga riktlinjer och brist på definition har bidragit till förvirring över hur verksamheten ska bedrivas. Det finns renodlade förskoleklasser och integrerade klasser F-1 och F-2. Verksamheten sker på de flesta platser i skolinriktad miljö vilket eventuellt kan innebära en kulturkrock mellan olika skolkulturer. Lokalernas utformning kan ytterligare bidra till att verksamheten blir skolinriktad och att skapande arbete och lek inte prioriteras.

Syftet med den här studien var att undersöka hur lärare i Montessoriskolor ser på arbetet i integrerade förskoleklasser. Vem som ansvarar för planeringen, om lokalernas utformning påverkar hur verksamheten fungerar och om det finns utrymme för lek.

Jag har med hjälp av ostrukturerade intervjuer undersökt hur fem lärare i fyra integrerade förskoleklasser, på tre olika Montessoriskolor upplever verksamheten. I samband med intervjuerna tittade jag också på den inre fysiska miljöns utformning.

Resultatet visade att lärarna i de olika skolorna tyckte att uppdraget är otydligt och eftersom det är otydligt strävar de mot målen i årskurs 3. Eleverna i förskoleklasserna arbetar som de övriga eleverna men utan att ha lika höga krav på sig som eleverna i årskurs ett och två. En friare form av skola. Lärarna tyckte att hösten är jobbig, att den känns som en enda lång inskolning, vilket innebär att de gärna vill ha någon att samarbeta med som vet hur man arbetar med sexåringar. Ett stabilt arbetslag nämns som en viktig förutsättning för en lyckad integration. Lärarna påpekade också att lokalernas utformning påverkar hur verksamheten fungerar. Lokalerna i de tre skolorna var utformade efter skolelevernans behov och leken hade svårt att ta plats. Det berodde dels på lokalernas utformning, men också på traditioner och lärarnas inställning till lek. En av skolorna ger inte den möjligheten på förmiddagarna utan tycker att det räcker med tiden sexåringarna får på raster och på fritids.

Nyckelord: Montessoriskola, integrerad förskoleklass, lokaler, traditioner, läroplanen, lek

## Innehåll

Abstract .....	
1. Inledning.....	1
1.1 Centrala begrepp – en förklaring.....	2
2. Litteraturgenomgång - teoretisk inramning.....	3
2.1 Förskoleklassen .....	3
2.2 Förskolans och grundskolans styrdokument .....	4
2.3 Montessoripedagogik .....	6
2.4 Samverkan kring ett gemensamt innehåll .....	9
2.5 Tankar om skolinriktad verksamhet och lek .....	11
2.6 Klassrumsmiljön och integrerad verksamhet .....	13
2.7 Syfte .....	14
3. Metod .....	15
3.1 Metodval.....	15
3.2 Undersökningsgrupp .....	15
3.3 Intervjuer .....	16
3.4 Genomförande .....	17
3.5 Bearbetning .....	18
3.6 Etiska aspekter.....	18
4. Resultat och analys.....	20
4.1 Samverkan kring ett gemensamt innehåll .....	20
4.2 Skolinriktad verksamhet och lek .....	24
4.3 Klassrumsmiljön och integrerad verksamhet .....	27
5. Slutdiskussion.....	31
5.1 Metoddiskussion.....	31
5.2 Samverkan kring ett gemensamt innehåll .....	32
5.3 Skolinriktad verksamhet och lek .....	33
5.4 Klassrumsmiljön och integrerad verksamhet .....	34
6. Egna tankar och förslag.....	36
6.1 Förslag till fortsatt forskning.....	36

Referenslista .....	37
Bilaga .....	39

# 1. Inledning

Jag har arbetat i förskola och skola sedan 1989, samt i olika former av förskoleklass i Montessoriskolor sedan införandet 1998. Förskoleklass infördes 1998 som en valfri skolform för sexåringar vilken kommunen är skyldig att erbjuda. Vid skolreformen 1998 var avsikten från regeringens sida att den då nybildade förskoleklassen skulle fungera som en bro mellan förskola och skola. Förskoleklassen har nu integrerats i den obligatoriska skolan och regleras av läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet Lgr 11 (Skolverket, 2011), och styrs av del ett och två i skolans läroplan, vilket innebär att eleverna ska ges möjlighet att utvecklas i riktning mot de övergripande målen i läroplanens andra del. Den tredje delen i Lgr 11 innehåller kursplaner, centralt innehåll, kunskapskrav och gäller inte för förskoleklassen.

När man läser i skolans läroplan Lgr 11 lämnar den mycket över till egen tolkning. Medan förskolan med den reviderade läroplanen fått ett utökat lärandeuppdrag saknar förskoleklassen tydliga egna riktlinjer och bristen på definition av innehållet i verksamheten bidrar till förvirring hur verksamheten ska bedrivas. *"Förskoleklassen har hamnat i bakgrunden i de nya läroplanerna. Det blir upp till förskoleklasslärarna själva att bestämma vad undervisningen i förskoleklassen ska innehålla"*, (Ackesjö, Franck, Herrlin, 2012, s. 24).

Det livslånga lärandet ska vara centralt och lärandet i förskoleklassen ska vara ett steg i arbetet mot att nå kunskapsmålen i skolan. Sedan införandet av förskoleklass har jag upplevt frågetecken när det gäller hur verksamheten ska organiseras både från arbetskamrater på min egen skola och av lärare på andra skolor. Synen på arbetssätt och hur man på bästa sätt gynnar barns utveckling är individuellt och skiljer sig åt mellan både pedagoger och verksamheter när det gäller vad som ska prioriteras och vilka krav man kan ställa på sexåringarna. På de flesta platser i landet sker verksamheten i skolmiljö, men det behöver inte betyda att verksamheten i sig är skolinriktad, men när det gäller förskoleklassen innebär kanske det här mötet mellan olika skolkulturer en kulturkrock.

Det finns renodlade förskoleklasser, F-1 och t.ex. F-2. Jag själv arbetar i en F-2a och jag och mina kollegor tycker att det är en svår balansgång mellan lek och lärande i den integrerade förskoleklassen. På grund av lokalernas utformning är det svårt att låta sexåringarna få så mycket tid till skapande arbete och lek som vi tycker att de egentligen borde få möjlighet till. Vi upplever att det oavsiktligt ställs för höga krav på sexåringarna vilket känns orättvist eftersom förskoleklassen är en frivillig skolform. Samtidigt ser vi gärna att de arbetar mot kunskapskraven i årskurs tre. Jag vill i min undersökning höra vilken inställning andra pedagoger har när det gäller lek i kombination med skolverksamhet, och om lokalernas utformning påverkar hur verksamheten bedrivs. Är det skolans synsätt och traditioner som dominerar i verksamheten?

## **1.1 Centrala begrepp – en förklaring**

Förskoleklass, är en frivillig skolform som integrerats i den obligatoriska skolan. Kommunen är skyldig att erbjuda alla sexåringar plats.

Integrering, är samarbetet mellan förskoleklassen och år 1-2, där de olika verksamheterna ska komplettera varandra och mötas i något nytt, (Karlsson et.al., 2006).

Lek, är i den här uppsatsen den aktivitet som eleverna väljer själva utan påverkan eller medverkan av lärare. Det kan exempelvis vara bygglek med Mekano, Lego, Kapla eller annat konstruktivt material.

## 2. Litteraturgenomgång - teoretisk inramning

Jag kommer i det här kapitlet redogöra för den litteratur jag läst och kortfattat redogöra för vad tidigare forskare kommit fram till inom det område som jag har undersökt. Jag har fått en uppfattning om vilka svårigheter som kan uppstå när man ska genomföra förändringar, på vilket sätt koder och traditioner inom förskola och skola påverkar och lokalernas betydelse för hur verksamheten kan bedrivas. Eftersom jag valde att genomföra studien på tre Montessoriskolor ger jag också en kortfattad beskrivning av Maria Montessori och den pedagogik hon utvecklade. Kapitlet inleds med förskoleklassens historik.

### 2.1 Förskoleklassen

Behovet av barnomsorg ökade kraftigt i slutet av 1960-talet och redan då började man prata om att samarbetet mellan förskola och skola skulle bli tydligare. 1975 införde riksdagen allmän förskola för alla 6-åringar, som skulle omfatta minst 15 timmar/vecka, (Karlsson et. al., 2006). I regeringsförklaringen i mars 1996 aviserades för första gången en önskan om integration mellan förskola och skola (SOU 1997:157), och i propositionen 1997/98:6 skrivs om möjligheten att höja kvalitén på skolans första viktiga år genom att integrera förskola, skola och skolbarnomsorg. *”Regeringen vill att den pedagogiska verksamheten för barn och ungdomar i såväl förskolan som skolan och skolbarnomsorg skall utveckla i riktning mot ökad integration”*, (Pramling Samuelsson & Mauritzon, 1997, s.16).

Efter ett riksdagsbeslut i december 1997 genomfördes skolreformen då sexårsverksamheten, som tidigare verkat inom ramen för förskolan och socialtjänstlagen, blev förskoleklass och skrevs in i skollagen som en egen frivillig skolform. Förskoleklassen blev en del av utbildningssystemet. Genom reformen reviderades skolans läroplan, (Lpo 94) som samtidigt blev förskoleklassens styrdokument och förskolan fick en egen läroplan, (Lpfö 98). Syftet med reformen var att barnen ska få en mjuk övergång från förskolan till skolan vilket ska leda till bättre förutsättningar för barnen att lyckas i skolans värld. Verksamheten i förskoleklassen ska inte vara skolverksamhet och inte heller förskoleverksamhet utan verksamheterna ska influera varandra. Förskolans pedagogik, med sitt tematiska arbetssätt, lek och skapande, skulle få följa med upp i skolans tidigare år och det livslånga lärandet skulle följa som en röd tråd genom hela utbildningssystemet. Leken ska prioriteras högt. Barnen ska samlas i en åldershomogen grupp och i förskoleklassen ska barnen förberedas inför skolstarten, (Myndigheten för Skolutveckling, 2006).

Skolformen är frivillig och avgiftsfri men alla kommuner är skyldiga att erbjuda plats i förskoleklass det år då barnen fyller 6 år.

Införandet av förskoleklass föregicks också av en politisk diskussion om regeringen skulle införa obligatorisk skolstart från sex år eller inte men på grund av politisk oenighet slopades det förslaget, (Myndigheten för Skolutveckling, 2004).

I januari 2014 kom regeringen med ett nytt förslag för att stärka grundskolan. Förslagen ska utredas och utredningen ska vara klar sommaren 2015. I förslaget ingår bland annat skolstart från sex års ålder och därmed skulle skolplikten förlängas till tio år. Förskoleklassen föreslås bli den första av tio årskurser i grundskolan. Förskoleklassens syfte ska tydliggöras och de kunskapskrav som finns för lågstadiet idag ska finnas kvar, (Regeringskansliet, 8 januari 2014).

## 2.2 Förskolans och grundskolans styrdokument

### 2.2.1 Grundskolan – Lgr 11

De olika uppdragen och skolans värdegrund är fastställda av regeringen, och grundskolans kunskapskrav fastställs av Skolverket. Läroplanen heter *”Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011”* och förkortas Lgr 11, (Skolverket, 2011). Lgr 11 trädde i bruk 2011, dessförinnan var det Lpo 94 som gällde. I Lgr 11 kan man läsa att *”undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov samt främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling”*, (Skolverket, 2011, s.8). *”Ett ömsesidigt möte mellan de pedagogiska synsätten i förskoleklass, skola och fritidshem kan berika elevernas utveckling och lärande”*, (Skolverket, 2011, s.10).

Syftet med förskoleklassen är att stimulera elevers utveckling och lärande och att förbereda dem för fortsatt utbildning. Förskoleklassen har däremot ingen egen kursplan med centralt innehåll för de olika skolämnena, men verksamheten styrs av kapitel 1 och 2 i Lgr 11, (Skolverket, 2011). Den tredje delen som handlar om kursplaner och kunskapskrav gäller inte för förskoleklassen. Kapitel 1 utgörs av skolans värdegrund och uppdrag, kapitel 2 behandlar de övergripande målen och riktlinjerna som gäller för utbildningen, (Skolverket, 2011). I den första delen som handlar om skolans värdegrund och uppdrag står det *”Skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta och utveckla kunskaper och värden”* och att *”skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet. Särskilt under de tidiga skolåren har leken stor betydelse för att eleverna ska tillägna sig kunskaper”*, (Skolverket, 2011, s.9). Samtidigt som man kan läsa det här i Lgr 11 (Skolverket, 2011), ska vi också komma ihåg att förskoleklassen genom skolreformen förväntas använda både förskolans pedagogik och skolans traditioner i sin verksamhet, (Skolverket, 2001, s.7, 73).

I inledningen av Lgr 11 (Skolverket, 2011 s.4) kan man läsa följande som handlar om förskoleklassen: *”Den samlade läroplanens andra del gäller i tillämpliga delar för förskoleklassen och fritidshemmet”*, (Skolverket, 2011, s. 3). Förskoleklassen tillhör alltså valda, tillämpliga delar av grundskolans läroplan, men vad som menas med tillämpliga delar förtydligas inte i styrdokumentet. Förskoleklassverksamheten ska alltså varken utgå från förskolans läroplan eller kunskapskraven för åk 1-6 i Lgr 11, (Skolverket, 2011).

I broschyren *”Förskoleklassen är till för ditt barn”* (Skolverket, 2011) kan man läsa att läroplanen ska garantera att alla elever får en likvärdig utbildning oavsett var de bor, att sättet att arbeta skiljer sig åt och att verksamheten ska anpassas efter eleverna. För att underlätta för pedagogerna när det gäller planeringen av innehållet i verksamheten har Skolverket gett ut *”Diskussionsunderlag för förskoleklass”* (Skolverket, 2011). Där kan man läsa att även om förskoleklassen inte ska utgå från kursplanen eller kunskapskraven i åk 1-6 så kan man som lärare i förskoleklass ändå ha kursplanerna som ett stöd i sin planering. Ett stöd som kan bidra till att verksamheten blir en bra förberedelse för elevernas fortsatta utbildning i skolan, vilket är ett av syftena i skollagens kapitel 9. *”I studier som gjorts efter införandet har det framkommit att det inte riktigt blivit som det var tänkt utan att skolans traditioner snarare har krupit ner i åldrarna”*, (Skolverket, 2001, s. 9).



I regeringens proposition *”Den nya skollagen för kunskap, valfrihet och trygghet”* (2009/10:165 Kap 13) som utkom inför den nya skollagen anges att lek och skapande ska ingå i förskoleklassens verksamhet som väsentliga delar i det aktiva lärandet och att lust och nyfikenhet ska tas tillvara. Man kan även läsa att utveckling och lärande ska ske ständigt och inte huvudsakligen i arrangerade inläringssituationer, att förskoleklassen ska få sin identitet genom kombinationen av förskolans och grundskolans arbetssätt och metodik.

I skollagen kan man däremot nu bland annat läsa att *”Förskoleklassen ska stimulera elevers utveckling & lärande och förbereda dem för fortsatt utbildning. Utbildningen ska utgå från en helhetssyn på eleven och elevens behov”. Förskoleklassen ska främja allsidiga kontakter och social gemenskap”,* (Skollagen, kap 9, § 2, 2010)”. Ordet lek förekommer inte någonstans.

I Lgr 11 kan man läsa att elevers lust och nyfikenhet ska tas tillvara och att lärandet ska ske ständigt i alla sammanhang. Orden ”lust att lära” används på flera ställen men det står endast två meningar i Lgr 11 om lekens betydelse för lärandet. *”Skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet. Särskilt under de tidiga skolåren har leken stor betydelse för att eleverna ska tillägna sig kunskaper”,* (Skolverket, 2011 s.9).

## **2.2.2 Förskolan – Lpfö 98**

I den reviderade läroplanen för förskolan (Lpfö 98, Skolverket, 2010, s. 5) kan man läsa att *”förskolan ska lägga grunden för ett livslångt lärande”. ”Verksamheten ska vara rolig, trygg och lärorik för alla barn som deltar”*. Det finns stort stöd i läroplanen för att leken spelar en betydelsefull roll för barns lärande, att *”ett medvetet bruk av leken, i syfte att främja varje barns utveckling och lärande, ska präglade verksamheten”,* (Skolverket, 2010 s.6 ). Verksamheten ska alltså *”främja leken, kreativiteten och det lustfyllda lärandet”* som en viktig del i det livslånga lärandet. *”Utforskande, nyfikenhet och lust att lära ska utgöra grunden för den pedagogiska verksamheten”,* (Skolverket, 2010, s.9). I Lpfö 98 (Skolverket, 2010) finns mål som anger inriktningen på förskolans arbete och målen är inom de olika områden som förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar. Att lärandet ska vara ”lustfyllt” går att läsa på flera ställen.

Lärarna i grundskolan ska utveckla ett bra samarbete med förskolan, men förskolechefen, och rektorn har det yttersta ansvaret för att en bra samverkan verkligen kommer till stånd mellan de olika verksamheterna, (Skolverket, 2010, s.16; Skolverket, 2011, s. 16, 19). *Förskolan ska sträva efter att nå ett förtroendefullt samarbete med förskoleklassen, skolan och fritidshemmet för att stödja barnens allsidiga utveckling och lärande i ett långsiktigt perspektiv,* (Skolverket, 2010, s.13).

## 2.3 Montessoripedagogik

### 2.3.1 Historik

Maria Montessori föddes i Italien 1870 och levde till 1953. Hon utbildade sig till läkare och utexaminerades 1896 som Italiens första kvinnliga läkare. Maria Montessori studerade psykologi, pedagogik och filosofi vid Roms universitet och läste om olika undervisningsmetoder. Efter examen ingick Maria Montessori i ett forskarlag som studerade mentalt handikappade barn. Hon vidareutvecklade andras metoder och material för att stimulera och sinnesträna barnen och insåg att barnen kunde lära sig många saker som tidigare ansetts vara omöjligt. Maria Montessori hävdade angående sina upptäckter att ”det väsentligaste inte var att barnet skulle få kunskaper, utan det viktigaste var att åstadkomma ett mentalt uppvaknande och en harmonisk utveckling av människan som helhet”, (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 2009, s. 14.) Även den schweiziske psykologen Jean Piaget, som har haft stor betydelse för utvecklingspsykologins teoriutveckling, har tankegångar som ligger nära den utvecklingspsykologi som Montessoripedagogiken bygger på. De båda betonar omgivningens betydelse, att barnet strävar efter att utveckla sig självt i samspel med sin omgivning.

År 1907 blev Maria Montessori ansvarig för en förskola i ett slumområde i Rom. Hon skulle ta hand om 60 stycken normalbegåvade barn mellan 3 och 6 år. Daghemmet kallades Casa dei Bambini – Barnens hus. Här fick barnen möjlighet att arbeta med praktiskt och sinnestränande material samt saker som kändes meningsfulla för dem. De fick hålla på så länge de önskade men fick inte störa varandra. Barnen som varit helt vilda utvecklade så småningom en inre disciplin. Ryktet om förskolan spred sig, hon höll kurser och utbildade lärare som i sin tur startade skolor runt om i världen, (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 2009). Montessoriskolor finns runt om i världen och deras arbetssätt bygger på Maria Montessoris erfarenheter av barn och på hennes pedagogiska idéer.

Montessoripedagogiken grundar sig på Maria Montessoris egna iakttagelser och den forskning av barns utveckling som hon bedrev hela sitt liv. Hon kom via egna observationer fram till tre delar inom undervisningen som var viktiga. Universitetslektor Kerstin Signert (2000) skriver att det är den förberedda miljön, den förberedda läraren och frihet under ansvar. Maria Montessori har också uppmärksammats för sina fredstankar och sin så kallade ”fredsfostran” och hon nominerades till Nobels fredspris flera gånger, (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 2009).

### 2.3.2 Antal skolor

I Sverige startade den första Montessoriskolan 1920 i Stockholm. Det är svårt att hitta exakta siffror på hur många montessoriförskolor och grundskolor det finns i Sverige men vad jag kan få fram är att det finns cirka 400 montessoriförskolor och 200 grundskolor med lågstadium. Av grundskolorna har cirka hälften mellanstadium men betydligt färre har högstadium. I Göteborgsområdet finns cirka 25 förskolor och skolor och i Kungsbacka kommun där jag arbetar finns det 5 grundskolor med låg och mellanstadium.

### 2.3.3 Pedagogikens kännetecken

Montessoripedagogiken grundas på inställningen att barnet redan från födseln, till en början omedvetet, senare mer medvetet har en stark vilja, en inre drivkraft att arbeta på sin egen utveckling. Att bli självständig och söka kunskap. Barnets inre drivkrafter ska leda dess utforskande av omvärlden och för att klara det ska barnet ges största möjliga frihet i sitt val av arbete. Miljön skall vara anpassad till barnets ålder och vara väl förberedd med material som stimulerar och hjälper barnet att göra upptäckter, skapa arbetsglädje och koncentration. I varje ämne utgår man från helheten, det stora för att så småningom komma in på detaljerna.

Genom sina observationer såg Maria Montessori att barn går igenom olika utvecklingsfaser som kallas känsliga perioder. En känslig period är övergående och under perioden inriktas allt på att förvärva en viss egenskap eller förmåga. Blir inte barnet stimulerat under den känsliga perioden kan färdigheten som skulle utvecklas bli svårare att lära sig i senare ålder, (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 2009). Maria Montessori delar in barnets utveckling i olika perioder. I respektive period går barnet igenom förändringar och utvecklas. Utvecklingen i en period ger förutsättningar för fortsatt utveckling i nästa.

Utvecklingsperioden 6-9 år kallas stillhetens och styrkans ålder. I den här åldern går barnen igenom känsliga perioder för abstrakt tänkande, föreställningsförmågan, socialt beteende, intresse för omvärlden och intresse för moralfrågor. Barnet liknar en upptäcktsresande som resonerar med sig själv och använder sin kunskap och sina erfarenheter för att vidga sin världsbild. Barnet har nu en förmåga att ta emot nästan hur mycket kunskap som helst i många ämnen och behöver ett stort urval av böcker och litteratur. Det vill in i en ny värld som inte behöver vara lika konkret som i föregående period. Den hemlika miljön är inte längre lika viktig utan omgivningen lockar. Barnen vill ut och se verkligheten som till exempel studiebesök, konserter, vandringar i naturen med mera.

Maria Montessori förespråkade åldersblandad undervisning för hon ansåg att barns sociala utveckling stimulerades. Eleverna får ett utbyte av varandra, de äldre blir inspiratörer till de yngre barnen samtidigt som de lär sig på nytt och kan reflektera över sina egna kunskaper när de lär ut till de yngre. *”För det första undervisar han inte hela tiden, och hans frihet respekteras. För det andra hjälper undervisandet honom att bättre förstå det han redan kan. Innan han vidarebefordrar sitt lilla förråd av kunskaper tvingas han att analysera och ordna det. Han får alltså lön för sin uppoffring”*, (Lillard, 1972, s. 104).

Enligt Maria Montessori kan barn börja i skolan redan när de är 6 år även om de har ett stort rörelsebehov. *”6-åringarna har en otrolig kunskapsiver och passar därför bra i skolan, där de kan förkovra sig i all rikhaltig materiel inom många olika ämnesområden”*, (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, s. 157, 2009).

### 2.3.4 Förberedd miljö och frihet

Elever i en Montessoriskola behöver inte sitta stilla i bänkar utan de kan välja att arbeta vid ett bord eller på en matta och de hämtar och lämnar det materiel de ska använda. När det gäller den förberedda miljön kan man läsa i *Montessoripedagogik i förskola och skola* (2009) att rummen är till för barnen, rummen ska vara attraktiva och möblerade så att barnen trivs att vistas där, sittplatserna skall variera, så att barnen kan arbeta både enskilt och i grupp och att det ska finnas stora golvytor med möjlighet att arbeta på mattor för att tillgodose barn med stort rörelsebehov. Miljön ska se inbjudande och trevlig ut och det kan finnas en soffa att sjunka ner i, (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 2009). Miljön och omgivningen ska tillfredställa barnens både fysiska och psykiska behov vid en viss ålder.

De ska ha frihet att välja aktiviteter utifrån det materiel de har blivit visade, men får inte större frihet än de klarar av. De väljer uppgifter de har på sina individuella planeringar. Inom Montessoripedagogiken beskriver man ofta barnens aktivitet med ordet arbete. För Maria Montessori var arbete detsamma som lek och den aktiviteten leder till inläring, samtidigt som det är viktigt att ta vara på barnens kreativitet och egna idéer. Leken ses som en viktig aktivitet för den ger eleverna träning i att anpassa sig socialt. Många Montessoriskolor har vanliga leksaker men en del skolor har tagit bort leksakerna eftersom lärarna upplever att barnen föredrar montessorimaterielen, (Svenska Montessoriförbundet).

Enligt Signert (2000) upptäckte Montessori att barnen behövde tre timmar utan avbrott i sitt arbete för att barnen skulle kunna koncentrera sig. Hon kallade det för barnets arbetscykel. I Montessoriskolor har eleverna i regel inga raster på förmiddagarna för att inte störa elevernas arbetscykel. De tider som ligger fast är när skolan börjar och slutar med uppehåll före lunch. Barnen tar kortare pauser vid behov då de till exempel äter sin frukt.

### 2.3.5 Materielen

Allt montessorimateriel är till för att ge barnen en konkret upplevelse. Det finns materiel inom alla ämnen. Materielen svarar mot ett behov hos barn i en viss ålder och stimulerar barnen till upprepad aktivitet. All materiel har både ett indirekt och direkt syfte. Det indirekta syftet är att förbereda barnen för något som kommer senare. Det direkta syftet med materielen är det som barnen lär sig när de arbetar konkret. Materielen är placerade i en viss ordning på hyllorna det finns materiel inom alla ämnen och varje ämne har en viss hylla, (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 2009). *"Materielen ska vara en nyckel till världen och inspirera barnen att göra vidare upptäckter i verkligheten"*, (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 2002, s. 101).

Praktiska vardagsövningar är viktiga och grundläggande övningar i förskolan som hjälper barnen att bli mer självständiga, förfinar koordinationen och utvecklar koncentrationen. Övningarna är indelade i fem grupper:

1. Förberedande övningar till exempel hållövningar.
2. Personrelaterade övningar till exempel knäppa knappar.
3. Miljörelaterade övningar till exempel damma och vattna växter.
4. Artighetsövningar till exempel svara i telefon
5. Motorisk kontroll till exempel balansera ett glas utan att spilla, (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 2009).

Den andra sortens materiel är sensoriskt materiel, också kallat sinnestränande materiel. Maria Montessori ansåg att sinnenas utveckling går före den intellektuella utvecklingen, något hon upptäckte när hon arbetade med de mentalt handikappade barnen. De sinnestränande materielen är övningar där barnen tränas att använda sin syn, hörsel, smak och känsel. Syftet med materielen är att väcka barnens intresse för att utforska detaljer i sin omgivning. Genom övningarna får barnen en konkret upplevelse av abstrakta begrepp som storlek, längd och geometriska begrepp med mera. Barnen tränar sin urskillningsförmåga genom olika graderingsövningar, till exempel när de ska ordna färgnyanser från mörkt till ljust. Materielen är också en indirekt förberedelse för framförallt matematiken, (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 2002).

De erfarenheter jag har visar att både montessoriförskolor och skolor kombinerar montessorimateriel med pedagogiskt materiel, som vanliga förskolor och skolor använder.

### 2.3.6 Lärarens roll

Vi är länken mellan barn och material och ska hjälpa barnen att tänka självständigt. Lärarens uppgift är att iordningställa en miljö som stimulerar till inläring. Som lärare måste vi regelbundet observera barnen och därefter ge dem den stimulans som svarar mot barns mognad, inlärningsstil och intresse. Vi ska hjälpa varje barn att känna ansvar för sitt skolarbete, att hitta struktur i lärandet och att analysera lyckade och mindre lyckade resultat. När vi arbetar måste vi vara väl förberedda genom kunskap om teori och material, samt ha en bra planering. Vi skall ge barnen värme, glädje, ödmjukhet, tålmod, uppmuntran och positiv respons, (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 2002).

Läraren visar handlingen men eleven gör tankearbetet och Maria Montessori såg lärarens uppgift i tre steg:

1. Läraren visar förståelse och respekt gentemot eleverna.
2. Läraren sätter de oroliga eleverna i arbete.
3. Läraren håller sig i bakgrunden. En elev som arbetar och är uppslukad av en uppgift får inte störas. (Signert, 2000, s. 36).

## 2.4 Samverkan kring ett gemensamt innehåll

I avhandlingen *Mellan soffan och katedern – En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola* (2002) analyserar och beskriver professor Birgitta Davidsson hur fyra arbetslag inom två skolverksamheter arbetar för att skapa pedagogisk integration av förskola skola. Davidsson kom i sin studie fram till att om integrationen ska kunna utvecklas på ett positivt sätt är viktiga förutsättningar ett stabilt arbetslag och arbetslaget sammansättning. Förskoleklasslärarna beskrev att det tar tid att arbeta sig samman och att hitta ett gemensamt förhållningssätt. Davidsson beskriver också hur pedagogernas olika föreställningar om barn och barns lärande i det stabila arbetslaget efter hand ändras. Från föreställningen om det omogna barnet i förskolan och det mogna barnet i skolan till en barnsyn där ålder och mognad inte har så stor betydelse. Förskollärarna och grundskollärarna fick en samsyn på verksamheten och använde sig av inslag från både förskolan och skolan och kallade det inte längre för ”dina” sexåringar och ”mina” sjuåringar.

När det gäller de arbetslag som hade flera personalbyten under tiden studien pågick så anser Davidsson att det försvårade integrationen. Det skedde ingen förändring i synen på yrkesrollen utan den snarare förstärktes och barnen delades in efter ålder. Enligt Davidsson (2002), får synen på förskolebarnet som omoget respektive skolbarnet som moget till följd att barnet beroende på mognadsnivå bör möta olika lärare med olika kompetens, (Davidsson 2002, s. 179). Davidsson belyser också vikten av att både förskollärare och grundskollärare är väl förtrodda med läroplanens innehåll och om aktuell forskning om barn. Utan dessa kunskaper får lärarna svårt att tillsammans ta ställning till vad som är värt att bevara och utveckla, respektive vad man skall överge i det ”gamla och traditionella” för att skapa en gemensam praktik, (Davidsson, 2002, s. 201).

I Pedagogisk forskning (2010), presenterar fil.lic. Helena Ackesjö och professor Sven Persson artikeln *Skolförberedelse i förskoleklass - Att vara lärare - i - relation i gränslandet*. Ackesjö och Persson har gjort en undersökning där de träffat 14 verksamma och före detta verksamma förskoleklasslärare och samtalat kring deras yrke. Författarna analyserar hur lärarna i förskoleklassen upplever uppdraget att förbereda barnen inför skolan samtidigt som de ska behålla förskoletraditionen. De beskriver förskoleklasslärarnas svårigheter i en skolform som befinner sig i gränslandet mellan förskola och skola, där de ska ta vara på barnens lärande här och nu på ett meningsfullt sätt, samtidigt som eleverna ska förberedas inför övergången till skolan. Förskollärarna ser det som att det finns två olika uppdrag.

Lärarna i förskoleklassen berättar om förskoleklassen som *"ett gränsland mellan en traditionell förskolediskurs med ledord som barnet i centrum, närhet, flexibilitet och dialog, och en skoldiskurs som de karakteriserar som planera, inrutad, distanserad och ämnesorienterad"*, (Ackesjö & Persson, 2010, s.156). De beskriver verksamheten som en ständig inskolning till skolan. Förskollärarna har uttryckt att *"de måste vara flexibla och lyhörda och ta tillvara barnens intresse genom att låta barnen vara delaktiga i verksamheten, att barnens intresse här – och - nu måste sättas i förgrunden"*, (Ackesjö & Persson 2010, s.152). I undersökningen kommer de fram till att det som är viktigt för förskollärarna är att träna den sociala biten, att barnen ska bli trygga i skolans miljö och inte så mycket att de ska bedriva skollik undervisning, (Ackesjö & Persson, 2010).

I boken *Att lära som sexåring – en kunskapsöversikt* försöker professor Ingrid Pramling Samuelsson och adjunkt Ulla Mauritzon (1997) besvara frågorna vilka statens intentioner med integrationen av förskola och skola är och hur dessa intentioner har förändrats under de senaste decennierna. Författarna har tagit hjälp av läroplaner och aktuell forskning kring barns lärande för att försöka belysa vad som är viktigt för barns utveckling när de börjar skolan. Man kan läsa i översikten om hur det fungerar i förskoleklassen, på fritids och i skolan både när det gäller elever och lärare i verksamheten och de kommer fram till att *"olikheter i pedagogers kompetenser upplevs som en tillgång och en styrka men ibland även som ett hinder"*, (Pramling Samuelsson & Mauritzon, 1997, s.52). Författarna beskriver vilka svårigheter som kan upplevas av lärarna när det gäller samverkan emellan förskoleklass och skola och konstaterar att *"förskolan och skolan behöver skapa nya former för att utveckla barns lärande, men det är en svår och mödosam process på grund av förskolans och skolans traditioner"*, (Pramling Samuelsson & Mauritzon, 1997, s. 86). *Det förefaller som om det är svårt att samverka om ett innehåll på lika villkor när man bär med sig olika kulturer. Något annat som blir framträdande är vilken innebörd man lägger i "att undervisa"*, (Pramling Samuelsson & Mauritzon, 1997, s.52).

I doktorsavhandlingen *Educational reform by experiment. The Norwegian experimental educational programme for 6-year-olds* (1992), beskriver professor Peder Haug det experiment han utförde beträffande ett utbildningsprogram för 6-åringar i Norge. Experimentet genomfördes under fyra år och syftet med experimentet var att försöka förändra och förbättra den existerande organisationen för 6-åringarna genom en samverkan mellan förskola och skola.

Detta innebar att 6-åringarna under experimentets genomförande befann sig antingen i skolans eller i förskolans lokaler. Lärarna i förskolan och skolan skulle ta del av det bästa från de pedagogiska verksamheterna och samarbeta i tre olika försöksmodeller och utifrån det samarbetet utveckla en ny pedagogisk verksamhet. De skulle också utarbeta en nationell läroplan som de lokala läroplanerna skulle kopplas till.

Det norska experimentet visade att det är komplicerat att genomföra förändringar inom utbildningssystemet. *"To change groups of teacher's educational actions is a fairly complex and complicated process. It is not sufficient to want to do things differently. They are to a fairly large extent bound by the traditions they are part of"*, (Haug, 1992, s. 192). Det visade det sig att beroende på var sexåringarna befann sig, antingen i förskolan eller i skolan så påverkade traditionerna upplägget. I förskolan fick sexåringarna arbeta mer fritt medan det i skolan blev mer vuxenkontrollerade aktiviteter och när förskollärarna "undervisade" i skolan blev det ännu mer vuxenkontrollerat. *"They enter another tradition and exaggerate it, in my opinion due to of false notions about what teaching is often like in the school tradition"*, (Haug 1992, s. 192). Han menar för att en förändring ska kunna ske behöver pedagogerna som arbetar inom de olika verksamheterna förändra synen och sina föreställningar om vad deras arbete egentligen handlar om, vad som är viktigt för innehållet i verksamheten och hur det ska genomföras. Det framkommer att de efter 3-4 år inte lyckats förena förskoletraditionen med skoltraditionen i en gemensam pedagogisk verksamhet för försökets 6-åringar.

### **Sammanfattning**

Författarna lyfter bland annat fram betydelsen av arbetslagets sammansättning, att ta tillvara på olikheter i kompetenser och att samverka kring ett gemensamt innehåll. Ett gemensamt förhållningssätt är betydelsefullt för att kunna utveckla en ny pedagogisk verksamhet anpassad för förskoleklass och skola.

## **2.5 Tankar om skolinriktad verksamhet och lek**

I boken *Förskoleklassen – ett tionde skolår?* (2006) försöker doktorand Marie Karlsson, doktorand Helene Melander, professor Héctor Pérez Prieto och docent Fritjof Sahlström svara på frågan - vad är det att börja skolan? De ser på det utifrån lärarnas, barnens och föräldrarnas perspektiv. De har i sin undersökning observerat och intervjuat förskollärare, fritidspedagoger och lärare om innehållet i verksamheten, undersökt hur samarbetet och planering mellan personal fungerar, hur verksamheten är organiserad och fördelar och nackdelar inom skolans organisation. Huvudfrågan i boken är om förskoleklassen är skola. Författarna menar att grundskolan nu börjar vid 6 års ålder istället för vid 7 år. De kommer fram till att förskoleklassen har mest gemensamma drag med skolan även om det finns utrymme att göra andra egna aktiviteter än skola, men man utgår inte så mycket från det enskilda barnet.

Barnen i förskoleklassen och skolan ska lära sig likadant inom vad som anses vara normen. *"För att kunna börja skolan måste man kunna många svåra saker, både i undervisningen och ute i andra aktiviteter som är en stor och viktig del av barns vardag i förskoleklassen"*, (Karlsson et.al., 2006, sid 9). I förskolan däremot är man mer inriktade på det enskilda barnet, förväntar sig inte att alla barn lär sig likadant eller på lika lång tid utan fokuserar på att lägga grunden för det livslånga lärandet. *"Observationerna visar att det är förskolan som har anpassat sig till skolans organisation och kultur. I stället för en förändring av skolans arbetssätt har det skett en skolifiering av förskolan. I motsats till vad de offentliga texterna förespråkade har ett tionde skolår inrättats"*, (Karlsson et.al., 2006, sid 168).

Det konstateras i boken att det är lärarnas personliga erfarenheter från sin egen skolgång som påverkar deras sätt att lära ut. *"Variationen grundas inte enbart i reformens ambitioner, utan även – och kanske framför allt – i de skilda skolornas sociala kontexter och i varje lärares egna erfarenheter, historia och projekt"*, (Karlsson et.al., 2006, sid 168). Enligt författarna innebär det här att beroende på vilken skola barnen går i, och i variationen hur lärarna arbetar och planerar verksamheten och vad barnen lär sig kan komma att påverka hur barnen upplever skolan, (Karlsson et.al., 2006).

Universitetslektor Katarina Herrlin, fil dr Elisabeth Frank och Helena Ackesjö (2012) har granskat förskolans och skolans läroplaner för att hitta det som kan vara relevant för förskoleklassen. Granskningen har resulterat i tänkbara mål i svenska och matematik vilka är grundläggande färdigheter. Målen konkretiseras och levandegörs, är riktade mot målen i Lgr 11 men är formulerade med fokus på barns utveckling av förmågor och förståelse. De diskuterar också vikten av att lärarna har goda kunskaper om teorier kring läs, skriv och matematisk utveckling för att kunna inspirera de barn som inte har intresse och för att kunna hjälpa de som är intresserade av att utveckla sitt intresse. De betonar vikten av en väl planerad undervisning så att den blir utvecklande för både gruppen och individen, (Herrlin et.al., 2012, s. 12-13). De skriver också att det verkar som att utträdet ur förskolan och inträdet i förskoleklass numera verkar vara den största förändringen för barnen, eftersom de träder in i en ny kultur i skolan. Att övergången från förskoleklass till årskurs 1 inte är lika omvälvande för barnen, eftersom de då redan är vana vid skolans kultur och miljö. *"Förskoleklassreformens mål var att förskola och skola skulle närma sig varandra, inte att nya gränser skulle dras. Det organisatoriska arbetet med att integrera förskoleklassen i skolan kan således ha lämnat förskolan i bakgrunden"*, (Herrlin et.al., 2012, s.26).

Pramling Samuelsson och Mauritzon (1997) kom i sin rapport till Skolverket fram till att det är viktigt att ge barn tid och utrymme för att leka och fantisera och att miljön bör erbjuda många och varierande möjligheter till experimenterande och kreativitet. Att det inte enbart handlar om att lärarna ska skapa utrymme för lek utan att synsättet på lek måste förändras. *"Det måste finnas ett rikt utbud av materiel både för att bygga, konstruera, spela spel, leka rollerkar, litteratur, musik etc. Materialet bör vara varierande och kunna tjäna olika intressen och syften"*, (Pramling Samuelsson & Mauritzon, 1997, s.73).

Pramling Samuelsson och Sheridan skriver i boken *Lärandets grogrund: perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan* (2006), att leken borde vara en central del av verksamheten i både förskola, förskoleklass och skola. Att barn genom leken bearbetar de intryck och erfarenheter de dagligen får samtidigt som de lär sig att kommunicera och övar sig i socialt samspel. De skriver också att temaarbeten främjar helhetssynen på barnen genom att de får leka, skapa och göra praktiska övningar tillsammans och att samvaro i skogen ger både lek, naturlära och många möjligheter till utveckling. *"leken bidrar till känslomässig, motorisk och intellektuell utveckling och bör därför ses som en dimension i allt lärande"*, (Pramling Samuelsson & Sheridan 2006, s.83).

Agnetha Thörner har i sin studie *Att vara sex år och gå i förskoleklass* (2007) analyserat hur sexåringarnas skoldag i förskoleklass kan gestaltas och undersökt vad som förenar respektive skiljer sexåringars villkor för lärande beroende på vilken institutionell hemvist förskoleklassen har. Thörner (2007) beskriver hur omgivningens kunskapssyn påverkar barnens villkor som till exempel sexåringar och skolbarn. Att leka blir något som tillhör förskoleklassen.



Professor Sven Persson skriver i boken *Flexibel skolstart för 6-åringar* (1995) om hur 6-åringar kan leka i timtal utan att vara medvetna om sin omvärld, att barnen i leken kan skapa en låtsasvärld där allt är möjligt och där man inte kan misslyckas. Han anser att leken är viktig för barnens sociala, och emotionella utveckling och menar att barnet i det sociala samspelet i leken tränar sig i att följa regler på ett sätt som är viktigt att kunna inför skolstarten. Genom leken bearbetar barnen sina upplevelser och reflekterar över sina erfarenheter vilket hjälper barnen att förstå sin omvärld. Leken utgör basen för förskolans arbetssätt, är betydelsefull för hela barnets utveckling och därför menar Persson (1995) att förskoleklassens pedagogik ska bygga på lek samt att leken är lika viktig efter skolstarten. I boken kan man också läsa att barn kanske inte leker lika mycket nu beroende på att personalen låter det pedagogiska arbetet och planeringen styra verksamheten.

Herrlin, Frank och Ackesjö (2012) diskuterar möjliga didaktiska förhållningssätt och hur man kan kombinera förskolans och skolans undervisningsideologier. Författarna diskuterar vad som ska läras, hur och varför något ska läras och hur man skapar en god lärandemiljö. De skriver att utmaningen för läraren blir att skapa strategier för mötet mellan lek och lärande, att alla barn behöver leka och att barnen i förskoleklassen ska få möjlighet till att leka men också lära och utforska. De menar att barn genom leken stärker sin sociala kompetens och sitt relationsskapande, bearbetar sina upplevelser och konflikter samt prövar gränser och regler. De betonar också vikten av att läraren är delaktig i leken och utmanar barnen och menar att barnen då tar fler steg i sitt lärande än vad de klarar av på egen hand.

### **Sammanfattning**

Författarna lyfter fram betydelsen av att skapa strategier för mötet mellan lek och lärande. Att eleverna genom leken även tränar sig i både att kommunicera och i socialt samspel. Ett rikt utbud av material är viktigt för experimenterande och kreativ verksamhet. Temaarbeten lyfts fram som en viktig del i verksamheten. Vidare lyfter författarna fram risken att verksamheten blir allt för "skolifierad" och att man glömmer att utgå från det enskilda barnet. Att barn i dag eventuellt leker mindre för att det pedagogiska arbetet styr. En annan risk som lyfts fram är att en ny gräns har dragits och det är mellan förskola och förskoleklass, vilket inte är i linje med förskoleklassens reform att verksamheterna i förskola och skola skulle närma sig varandra.

## **2.6 Klassrumsmiljön och integrerad verksamhet**

Skolverkets rapport (2001) visar att ändamålsenliga lokaler ökar möjligheterna till ett väl fungerande samarbete. Skolverket menar att det är viktigt att lärarna tänker igenom vad lokalerna ska användas till och anpassar verksamheten efter vilka behov som finns. Rapporten visar att integrerade förskoleklasser riskerar att bli påverkade av skolans tradition och blir "skolifierade". Pramling Samuelsson och Mauritzon kommer i sin undersökning fram till att det är viktigt att se till barnens både psykiska och fysiska behov och att "när orken och koncentrationen tryter ska barnen få röra på sig", (Pramling Samuelsson & Mauritzon, 1997, s.73). De betonar också vikten av att kunna välja att göra olika saker samtidigt, vikten av socialt samspel och att smågruppsverksamhet bör förekomma ofta där barnen kan utveckla sina tankar tillsammans. "Lek i olika former måste kunna pågå samtidigt som andra barn ägnar sig åt skrivning eller matematik", (Pramling Samuelsson & Mauritzon, 1997, s. 61).

Thörner (2007) beskriver hur placering, utformning och användandet av lokalerna kan påverka vad som är möjligt att göra och hur integrationen kan förstärkas eller försvagas. Thörner (2007) menar att det i den integrerade verksamheten är viktigt att det finns rum för samverkan, rum där barnen kan röra sig samt rum där de kan få lugn och ro. Hon har i sin studie tittat på den fysiska miljön och är kritisk till förskoleklassens lokaler och menar att miljön ofta begränsar vad som är möjligt att göra.

Professor Pia Björklid beskriver i kunskapsöversikten *Lärande om fysisk miljö - forskning om samspelet mellan barns lärande och fysisk miljö i förskola och skola* (2005) den fysiska miljöns betydelse för lärandeprocesser, där lek och lekfullhet har stor betydelse. Hon skriver att arbetsmiljön påverkar lärandet, att lärandet sker i samspel med omgivningen och att det är viktigt med en miljö som stimulerar elevers utveckling enligt läroplanens mål. Att den fysiska miljön kan sända budskap om man känner sig välkommen eller inte.

Flera forskare i kunskapsöversikten anser att lärande förutsätter elevaktivitet även i konkret form, att få röra kroppen, känna och experimentera. *”Den fysiska miljön skapar såväl förutsättningar som hinder för lek och lärande. Om den fysiska miljön upplevs som otillgänglig, otrygg och understimulerande, utforskar och leker inte barn i den miljön, vilket i sin tur kan hämma barnets utveckling både fysiskt, kognitivt och socialt”*, (Björklid, 2005, s. 169).

Hon skriver också att en av slutsatserna från forskning är att skolan inte ska fungera som ett kontor, att rum för lärande bör ha verkstadskaraktär med tydligt avgränsade hörn för olika områden. *”Elever behöver miljöer som inspirerar till olika typer av praktiska verksamheter och handlingar”*, (Björklid, 2005, s. 171).

### **Sammanfattning**

Litteraturen lyfter bland annat fram att klassrumsmiljön ska vara utformad så att olika saker kan ske samtidigt, att smågruppsverksamhet för samverkan ska kunna ske samtidigt som andra behöver lugn och ro. Miljön och omgivningen ska tillfredställa och stimulera barnens både fysiska och psykiska behov .

## **2.7 Syfte**

Syftet med studien är att undersöka hur lärarna i Montessoriskolor ser på verksamheten i integrerad förskoleklass, vem som ansvarar för planeringen, och om verksamheten har utvecklats på det sätt som det från början var tänkt. Jag vill också höra vilka eventuella svårigheter lärarna upplever och vad svårigheterna då kan bero på. Med lärare menar jag de som arbetar i den integrerade verksamheten på förmiddagarna.

Frågeställningar:

- Hur arbetar lärarna för att skapa integrerad verksamhet och vem ansvarar för planeringen?
- Anser lärarna att det finns utrymme för skapande och lek eller dominerar ett skolinriktat arbetssätt?
- Hur upplever lärarna att lokalernas utformning påverkar integrerad verksamhet?

### 3. Metod

I den här delen beskriver jag vilken metod jag använde mig av för att kunna genomföra studien, samt ger en förklaring till varför just denna metod valdes.

#### 3.1 Metodval

För att undersöka hur lärare som arbetar i integrerad förskoleklass upplever verksamheten valde jag att göra intervjuer. Jag inriktade mig på två olika former av integrerad verksamhet på tre olika Montessoriskolor och intervjuade lärare som arbetar på förmiddagarna i F-1 respektive F-2. Först tänkte jag använda mig av enkäter för att få svar från så många som möjligt men efter att jag formulerat min inledning och mitt syfte med undersökningen kände jag att intervjuer passade bättre. Stukat (2011) menar att intervjuer lämpar sig som metod om man vill ta reda på vad folk tänker och känner. Det finns också en risk med att skicka ut enkäter för man vet aldrig hur många som svarar. Enligt Trost går bland annat intervjun ut på att *”förstå hur den intervjuade tänker och känner, vilka erfarenheter den har, hur den intervjuades föreställningsvärld ser ut”*, (Trost, 2010, s. 44). En intervju ger mig alltså möjlighet att få mer detaljerade svar och möjlighet till att ge följdfrågor och att komplettera svaren.

Jag genomförde ostrukturerade intervjuer vilket betyder att jag hade en checklista med frågor jag ville ställa (se bilaga 1), men frågade i den ordning som jag tyckte passade bäst under tiden jag intervjuade. Enligt Stukat (2011) har man ett antal huvudfrågor som man ställer till alla man intervjuar men att man därefter har möjlighet att följa upp svaren till frågorna på ett individualiserat sätt, vilket jag kände passade bra för min undersökning. Metoden kallas också för en halvstrukturerad eller semistrukturerad intervju. Enligt Stukat (2011) ger metodiken med ostrukturerade intervjuer möjlighet att komma längre och nå djupare. *”En skicklig intervjuare kan följa upp idéer, sondera svar och gå in på motiv och känslor på ett sätt som är omöjligt eller olämpligt i en strukturerad intervju eller enkät”*, (Stukat, 2011, s. 44.)

För att komplettera svaren jag fick i intervjuerna gjorde jag också en observation av den fysiska miljön inomhus och tittade lite på vilket material de använder. Därefter sammanställde jag intervjuerna och analyserade dem utifrån den litteratur jag läst.

#### 3.2 Undersökningsgrupp

Eftersom studien syfte är att undersöka hur lärare i Montessoriskolor upplever verksamheten i integrerad förskoleklass, F-1 och F-2 hörde jag av mig till Montessoriskolor i kommunen där jag själv arbetar, samt i angränsande kommuner. Jag pratade med lärarna i integrerad F-1 och F-2, förklarade mitt syfte och frågade om de kunde tänka sig att vara med i undersökningen. Två skolor tackade nej med en gång, en skola skulle återkomma med svar vilket de aldrig gjorde och tre skolor tackade ja, och vi bokade in tid för intervjuer. Jag valde skolor i närheten av där jag bor och arbetar av bekvämlighetsskäl. Patel & Davidsson (2011) beskriver det här som *”tillgänglig grupp”* där man på grund av tidsmässiga eller ekonomiska ramar inte har möjlighet att välja individer på det sätt som kanske vore bäst. De påpekar också att om man använder den här metoden så kan man inte påstå att resultaten gäller för andra grupper än de undersökta. Resultatet av intervjuerna från tre förskoleklasser – år 1-2 i tre olika Montessoriskolor kan alltså inte representera alla integrerade förskoleklasser i Montessoriskolor i landet. Däremot kan man försöka göra en bedömning av hur pass

generaliserbara resultaten kan vara och presentera argument när man redovisar undersökningen, (Patel & Davidsson, 2011).

**Skola A** är en Montessoriskola som är under uppbyggnad. I skolan finns en förskoleklass – år 1, med 9 förskoleklass elever och 7 ettor och en klass 1-2 med 7 ettor och 11 tvåor. Skoldagen börjar 08:15 och slutar 11:15.

**Skola B** är en Montessoriskola med tre klasser av varje bestående av förskola, F-1, 2-3 och 4-5 i samma hus. Varje F-1a har sin verksamhet i ett eget rum och F-1an består av 10 elever i förskoleklass och 10 elever i årskurs 1. Skoldagen börjar 08:15 och slutar 10:45.

**Skola C** är en Montessoriskola med förskola, en årskurs F-2 och en årskurs 3-5. Skoldagen börjar 08:10 och slutar 11:30.

### 3.3 Intervjuer

För att veta ungefär hur lång tid intervjun skulle ta att genomföra gjorde jag en provintervju på en kollega för att se om frågorna skulle ge mig de svar jag önskade och samtidigt passade jag på att pröva inspelningstekniken och ljudkvaliteten på min telefon. Provintervjun tog ca 30 minuter. Jag genomförde tre enskilda intervjuer och en gruppintervju bestående av två deltagare. Intervjuerna genomfördes på informanternas skolor, vilket de själva hade valt. Det underlättade för den jag intervjuade, och informanten kunde därmed också välja en lugn och trygg miljö som de kände till vilket Stukat, (2011) kallar uppsökande intervju.

För att kunna få svar på mina frågeställningar i syftet krävdes det många frågor med tillhörande följdfrågor, och efter det att jag genomfört intervjuerna insåg jag att jag inte hade ställt tillräckligt med frågor kring ett par av de områden jag ville undersöka. Jag ringde upp lärarna igen för att be om en kompletterande intervju via telefon. Lärare 1 svarade med en gång på de frågor jag ställde, vilket också lärare 2, 4 och 5 gjorde. Lärare 3 var stressad och bad mig återkomma. När jag ringde upp igen tog hon mitt nummer och sa att hon skulle ringa tillbaka vilket hon inte gjorde. Jag hade alltså genomfört de första intervjuerna med alldeles för öppna frågor med för få följdfrågor och behövde komplettera med mer detaljerade svar. Det här kan liknas vid det som Patel och Davidsson, (2011, s. 78) kallar ”tratt-teknik”. ”Man börjar med stora öppna frågor och går så småningom över till mer specifika”.

På grund av olyckliga omständigheter på skolan där jag skulle genomföra tre enskilda intervjuer blev det i stället en gruppintervju med två deltagare, vilket kändes bättre än ingen intervju alls. ”En kvalitativ intervjustudie kan mycket väl kombineras med andra metoder och inte sällan kan det vara en stor fördel. Sålunda kan man t.ex. göra såväl individuella som gruppintervjuer”, (Trost, 2010, s. 47.). Enligt Trost (2010) kan det innebära att deltagarna får möjlighet att bygga vidare på varandras idéer och uppslag vilket kan vara positivt, medan en stor nackdel kan vara att de språksamma helt dominerar och att endast deras synpunkter kommer fram. Jag upplevde att lärare 2 var mer dominant och tog mer initiativ till att svara under min gruppintervju. Enligt Stukat (2011) kan det finnas ytterligare en risk med att genomföra en gruppintervju och det är att gruppdeltagarna håller inne med känslig information ”hemligheter” som kanske skulle berättats om personen var ensam med intervjuaren.

### 3.4 Genomförande

Jag hade informerat lärarna om hur mycket tid intervjun ungefär skulle ta och förvissade mig om att de hade den tiden till förfogande. På varje skola när intervjun skulle starta frågade jag om det gick bra att spela in intervjun och informerade om att de inspelade svaren enbart kommer användas till den här undersökningen och raderas så fort undersökningen är klar. Jag informerade också om att de när som helst under intervjun fick avbryta eller be mig stänga av inspelningen. Jag ställde de frågor jag hade på mitt papper och ställde följdfrågor vid behov.

När jag kom till skola A för att genomföra intervjun började vi med att titta på lokalerna innan vi gick till rummet där intervjun skulle ske. Vi hade möjlighet att sitta ostört under hela intervjun och hon svarade snabbt och bestämt på alla frågor jag ställde. Själva intervjun tog ca 30 minuter.

**Lärare 1** har läst grundskollärarytbildningen 1-7 med inriktningen svenska och so och har full behörighet i alla ämnen år 1-3 och har också läst Montessoripedagogik vid Göteborgs universitet för åldrarna 3-12 år. Hon har arbetat i skolan sedan höstterminen 1996 och i integrerad förskoleklass – år 1i fem år. Hon arbetar ensam i gruppen på förmiddagarna. Efter lunch tar fritidspedagogen över arbetet med förskoleklassen och lärare 1 fortsätter med skolverksamhet med eleverna i årskurs 1 fram till klockan 14:00.

På skola B genomfördes intervjun i ett klassrum. Jag skulle genomfört tre enskilda intervjuer men blev samma dag informerad om att ytterligare en lärare som jag skulle intervjuat inte kunde vara med på grund av tidsbrist. De önskade då en gruppintervju i stället för tre enskilda intervjuer vilket jag gick med på men kändes lite tråkigt. De svarade på frågorna, kompletterade emellanåt varandras svar, men lärare 3 var betydligt snabbare med att svara och kändes något dominant. Vi blev emellanåt avbrutna av en fritidspedagog som kom in och hämtade saker och ställde frågor till en av lärarna jag intervjuade. Ett par elever kom också in för att hämta saker och ställde frågor men blev ombedda av lärare 3 att lämna rummet vilket de då gjorde. Vid ett tillfälle under intervjun ville lärare 3 att jag skulle stänga av inspelningen på grund av känslig information, vilket jag gjorde. Intervjun tog ca 60 minuter.

**Lärare 2** är utbildad lärare för årskurs F-5 med inriktning ma/no och svenska. Hon har arbetat på skolan i 13 år.

**Lärare 3** är utbildad Montessorilärare för åldrarna 0-9 år. Hon har arbetat på skolan i fem år och inom skolans värld i drygt 20 år. Hon har också arbetat i flera olika skolverksamheter och på flera olika skolor. Både lärare 2 och 3 har varsin fritidspedagog med i verksamheten på förmiddagarna. Efter lunch går förskoleklassen till fritidsverksamheten och lärare 2 och 3 fortsätter med skolverksamhet med elever i årskurs 1 fram till klockan 14:00.

På skola C genomförde jag intervjun i ett klassrum. Jag började med att intervjua lärare 5, som var lite stressad och hade en tid att passa. Han svarade snabbt på frågorna och bad mig höra av mig igen om jag behövde komplettera med något. Lärare 4 visade runt på skolan innan jag genomförde intervjun. Vi fick sitta ostörda hela tiden och intervjun tog ca 45 minuter.

**Lärare 4** är utbildad förskollärare, grundskollärare med inriktning mot yngre elever i ma/no och sv och är Montessorilärare för åldrarna 0-9 år. Hon har arbetat i förskolans och skolans värld sedan 1990 och på nuvarande skola sedan 2000.

**Lärare 5** är utbildad lärare med inriktning mot yngre elever i ma/no och sv/so och har också läst Montessoripedagogik för åldrarna 0-9 år. Han har arbetat i skolans värld i 13 år och i integrerad F-2 i ett och ett halvt år. Lärare 4 och 5 är tillsammans med förskoleklassen var sin dag tillsammans med en assistent (barnskötare), de övriga tre dagarna är det en fritidspedagog tillsammans med assistenten. Efter lunch fortsätter lärare 5 med skolverksamhet för årskurs 2 varje dag fram till klockan 14:00 förutom på torsdagar då han har praktiska uppgifter med förskoleklassen till klockan 14:00. Lärare 4 har bild med förskoleklassen på måndag eftermiddag 13:00 – 14:00 och de övriga dagarna har hon skolverksamhet med årskurs 1 fram till klockan 14:00 då fritids tar över.

Den kompletterande telefonintervjun tog ca 5-10 minuter per lärare.

### 3.5 Bearbetning

När intervjuerna var klara skrev jag ner dem ordagrant efter avlyssning på papper. Jag markerade det jag tyckte var intressant med färgpenna för att få en tydlig bild över de svar som jag ville använda mig av och kompletterade med svaren jag fått i telefonintervjuerna. Jag kategoriserade svaren och redovisar svaren under tre huvudrubriker som följer frågeställningarna i syftet och i teoridelen.

### 3.6 Etiska aspekter

När man gör en undersökning är det viktigt att ta hänsyn till de forskningsetiska aspekter som finns. Jag vill ju i min undersökning få reda på personliga åsikter av dem jag intervjuar och för att de ska känna sig trygga med att informationen de ger inte lämnas vidare följer jag vetenskapsrådets principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Det finns fyra huvudkrav när det gäller forskning och de är följande:

- **Informationskravet** – de som är med i undersökningen måste få reda på syftet med undersökningen.

För att tillgodose informationskravet ringde jag upp pedagogerna som arbetar i förskoleklass – år 1-2, förklarade syftet med undersökningen, och hur jag hade tänkt genomföra undersökningen. De fick tid på sig att fundera innan de beslutade om de ville vara med. Antingen så skulle de höra av sig eller så bad de mig att höra av mig igen.

- **Samtyckeskravet** – de som deltar har själva rätt att bestämma över sin medverkan.

För att tillgodose samtyckeskravet fick de personer som jag ville intervjua själva välja om de ville delta i undersökningen eller inte. Eftersom jag ville spela in intervjuerna frågade jag informanterna om det gick bra och informerade samtidigt om att de när som helst under intervjun fick stänga av inspelningen eller avbryta intervjun.

- **Konfidentialitetskravet** – Forskaren ska göra allt för att inte personernas identitet avslöjas. Personuppgifter ska förvaras på ett sätt så att inte obehöriga kan ta del. Även om inga namn nämns i undersökningen kan information vara avslöjande, vilket jag som forskare måste vara medveten om och på alla sätt försöka undvika.

För att försöka tillgodose konfidentialitetskravet informerade jag de personer som jag intervjuade om att jag inte skulle nämna varken skolan eller pedagogerna med deras riktiga namn utan att jag skulle benämna skolorna med bokstäver och lärarna med siffror. Jag fick också önskemål ifrån en av informanterna om att få läsa igenom rapporten innan den publiceras för att se om det jag skrivit stämmer överens med de svar pedagogen gav.

- **Nyttjandekravet** – de uppgifter forskaren har samlat får endast användas till forskningen.

För att tillgodose nyttjandekravet informerade jag de personer jag intervjuade muntligt om att svaren de gav mig enbart skulle användas till undersökningen.

## 4. Resultat och analys

I det här kapitlet går jag igenom vilka resultat jag fick fram genom intervjuerna och vid besöket på respektive skola. Kapitlets struktur följer samma indelning som kapitlet litteraturgenomgång - teoretisk inramning. De huvudsakliga frågeställningarna i mitt syfte och intervjuguiden i bilaga A har använts som utgångspunkt för att samla in svar från informanterna.

I anslutning till respondenternas svar inom varje område analyserar jag svaren. Detta för att det ska bli mer överskådligt och underlätta för läsaren att följa med i rapporten. För att deltagarna ska vara anonyma benämns skolorna jag besökte med bokstav A-C och pedagogerna som jag intervjuade med nummer 1-5.

### 4.1 Samverkan kring ett gemensamt innehåll

Jag vill i det här kapitlet ta reda på vem som ansvarar för planeringen av verksamheten, vilka eventuella svårigheter lärarna upplever och vilka förändringar som lärarna skulle vilja genomföra för att verksamheten i sådana fall ska kunna bli bättre.

Lärarna är överens om att det behövs tydligare direktiv för att underlätta planerandet av undervisningen. Lärare 4 och 5 tycker att det skulle vara bra med tydliga mål för förskoleklassen så att man får in barn i skolan som ligger på ungefär samma nivå. De tycker att centralt innehåll och kunskapskrav borde kunna anpassas efter förskoleklassen. De anser också att förskoleklassen lika gärna kunde bli obligatorisk eftersom de flesta eleverna i dag går i förskoleklass. Lärarna i skola C är överens om att så länge förskoleklassen inte är obligatorisk bör man inte blanda skolbarnen med sexåringarna, utan i stället ha renodlade förskoleklasser, vilket inte lärarna i skola B håller med om. De menar att förskoleklassen inte ska ha några mål utan en verksamhet där kravlös men framåtsträvande undervisning bedrivs.

**Lärare 2:** De ska få glida på räkmackan som de gör i dag. Att få landa inom ramen för kraven fast utan att ha kraven på sig. Så fort det blir ett krav ställer det ju högre krav på oss.

De lärare som jag intervjuat är också de som planerar verksamheten för förskoleklassen förutom lärare 4 som är i förskoleklassen en dag per vecka. Lärare 2 och 3 har fritidspedagoger med sig i verksamheten varje dag och är glada över att de äntligen fått planeringstid ihop med fritids för att exempelvis kunna planera temaarbeten ihop vilket är första gången på 8 år. Lärare 4 och 5 påpekar också vikten av att det är samma person/personer som är i verksamheten och planerar den för att få kontinuitet. Lärare 1 var inte van vid att arbeta med så små elever och tyckte det var svårt i början vilket också lärare 5 känner och som påpekade att han önskade att det var någon som planerar och är i verksamheten som vet hur man arbetar med så små elever. Han är mer van vid elever i årskurs 2 – 3.

**Lärare 1:** I början när vi startade upp i augusti hade jag inte jobbat med så här små barn då kände jag att åh bara någon kunde komma in från klockan nio och ta sexåringarna jag kände att de var högt och lågt och jag hade häcken full men nu kan jag faktiskt känna att det är rätt bra ändå. Det bästa hade varit att arbeta ihop med en förskollärare som är bättre på att tillgodose behoven som barnen i förskoleklassen har och stimulera dem på rätt sätt. Man kan komplettera varandra på ett bra sätt.

**Lärare 3:** Det är en bra mix av personal. Man tar vara på varandras erfarenheter. Skollämnarna planerar vi klasslärare tillsammans, men sen har vi 1 timmes planeringstid per vecka med fritidspedagogen som är inne i klassen på förmiddagarna. Då planerar vi temaarbeten och annat gemensamt. I år är första gången på åtta år som vi har planeringstid ihop.

Lärare 1 skulle också vilja ha någon att bolla med samt tycker att det blir mycket som mentor när hon får ha alla utvecklingssamtal själv.



**Lärare 1:** Jag planerar verksamheten själv, en nackdel kan vara att jag inte har någon att bolla med men fördelen blir att jag själv kan bestämma. På eftermiddagen planerar fritidspedagogen verksamheten. Jag är mentor för alla eleverna men tycker att det är synd att inte fritidspedagogen är med på utvecklingssamtalen för hon är ju med dom på fritids.

Lärare 5 tycker det är skönt att slippa göra planeringen för han tycker att han har för lite erfarenhet av att jobba med så små elever.

**Lärare 5:** Min kollega ansvarar för planeringen. Det känns ganska bra för jag har ingen erfarenhet av förskoleklass, men en nackdel för den dagen jag är med förskoleklassen är jag osäker på vad jag själv kan hitta på om det inte står i deras planeringar.

Lärare 4 ansvarar för att göra tvåveckorsplaneringen för eleverna fastän hon bara är med i förskoleklassen en hel förmiddag och under några samlingar, och önskar att de andra som är med sexåringarna skulle ta lite mer ansvar och initiativ. Hon ser det som en stor fördel att göra individuella planeringar för varje sexåring för då vet hon precis var de ligger kunskapsmässigt när de börjar i ettan, men att nackdelen är att kollegorna förlitar sig på den planeringen och bidrar med alldeles för lite själva. Lärare 4 och 5 har planeringstid med fritids men upplever att det alltid är något som inträffar som gör att det inte blir någon planering tillsammans vilket de tycker är synd. De skulle önska att det var samma person som var med förskoleklassen varje dag för att lättare få en röd tråd i undervisningen.

**Lärare 5:** Jag skulle vilja att det är samma pedagog som är med förskoleklassen hela veckan, varje dag, som är intresserad av att arbeta med förskoleklassen och kan göra en planering som passar för dom. Det blir en bättre röd tråd för eleverna. Nu gör alla lite som de tycker beroende på vilken erfarenhet och bakgrund de har och det blir rörigt. Fritidspedagogen ställer inga krav och vi lärare vill att de jobbar på framåt. Vi verkar ha olika uppfattning om vad som är viktigt för sexåringarna.

När det gäller svårigheter nämner alla att hösten är väldigt jobbig och rörig. De tycker att hösten känns som en enda lång inskolning och att de är oroliga för att det blir ett förlorat år för eleverna i årskurs 1, speciellt om det är en omogen och stökig förskoleklass. De anser att man måste kunna anpassa sig och vara flexibel så att verksamheten passar den grupp som kommer in.

**Lärare 1:** I början när vi startade upp i augusti hade jag inte jobbat med så här små barn då kände jag att åh bara någon kunde komma in från klockan nio och ta sexåringarna jag kände att de var högt och lågt och jag hade häcken full men nu kan jag faktiskt känna att det är rätt bra ändå. Nu rullar det på. Man får tillåta sig lite grann att när man märker att de här barnen inte orkar kvart över tio att det är okej att de gör något annat. De får ju inte tappa sugen.

**Lärare 2:** Det är väldigt intensivt och om jag ska säga något som är negativt eller mindre bra så är det att halva gruppen byts ut varje år hösten blir väldigt tuff men vinsten är stor.

En problematik som flera av lärarna också nämner är att de ettor som har svårt med koncentrationen lättare identifierar sig med de omogna eleverna i förskoleklassen vilket blir dumt.

**Lärare 1:** Jag har ju några killar i min etta som när de är ihop med förskoleklassen kan det bli lite barnsligt och tramsigt och då identifierar sig dom med dom killarna på nåt sätt. De skärper till sig på ett annat sätt när vi bara är med ettor. Det är ju viktigt att det inte blir ett förlorat år för ettorna.

Lärare 4 tycker också att det ofta blir diskussioner om leken i det lilla rummet. Det blir mycket tjt. Ettor och tvåor tycker det är orättvist att sexåringarna får bygga med mekano och lego. Flera av ettorna och eventuellt någon tvåa skulle förmodligen må bra av att få göra lite annat men lokalerna begränsar den möjligheten. De vill inte att koncentrationen ska bli avbruten för de elever som vill ha lugn och ro. Både lärare 4 och 5 tycker det är väldigt bra med den förändring de gjorde inför det här läsåret för nu känner de att det inte blir lika mycket tillrättavisningar. Eleverna i 1-2an har fått bättre arbetsro. De påpekar också den otydliga läroplanen som gäller för förskoleklassen och önskar att det hade funnits tydligare riktlinjer.

**Lärare 4:** Vad kan man egentligen kräva av eleverna. De ligger och skvalpar i mellanlandet. Jag skulle vilja att det fanns tydligare mål så att man vet att alla ligger på ungefär samma nivå när de kommer in i ettan. Nu kan det ju skilja jättemycket.

**Lärare 5:** Det är upp till mig att se till att verksamheten blir så stimulerande som möjligt och att eleverna kommer så långt som möjligt för att slippa nöta grunderna så mycket i ettan. Det är en svår balansgång att veta hur mycket skapande och lek man ska tillåta vilket även gäller ettor och tvåor där några elever säkert hade mått bra av det. Det blir väldigt intensivt framför allt på hösten och en hel del det tjuar vilket känns fel.

När det gäller fördelar med integrerad förskoleklass så upplever lärarna fördelarna på våren för då har sexåringarna kommit igång ordentligt och är sugna på att lära sig saker. De tycker att det finns fördelar för de eleverna som har nått långt i sin kunskapsutveckling, som verkligen vill lära sig och klarar av att sitta längre stunder och koncentrera sig. De lockas av allt som eleverna i årskurs 1 och två gör.

**Lärare 2:** Där kommer ju Montessoribiten in och fördelen med integrerad verksamhet att man ser andra och drivkraften att vilja göra likadant. De är också väldigt hjälpsamma och om man t.ex. haft en genomgång med sexåringarna så kan man avsluta med att säga – gå till en etta om du inte vet hur du ska göra och då växer ju också ettan i sitt ansvar.

**Lärare 1:** Man kan ju se nu att de som gick hela förra året med ettor ligger långt fram kunskapsmässigt.

Ytterligare en fördel som lärare 4 nämner är att de lär känna lärarna som arbetar i klassen, känner till lokalerna och alla rutiner kring skoldagen. De byter ju klasskamrater varje år och det kan ju räcka. En av lärarna ser också en fördel i att ettorna hjälper sexåringarna med mycket under skoldagarna. Lärare 5 ser inga fördelar alls, möjligen om det är en framåt grupp.

### **Analys och diskussion**

Lärarna som arbetar i den integrerade förskoleklassen ser en fördel i att vara den som planerar verksamheten för att man är insatt, samtidigt som de ser en fördel i att ha någon att "bolla" med. Lärare 2 och 3 är de enda som har fritidspedagoger med i verksamheten på förmiddagarna varje dag och ser en fördel i att kunna ta vara på varandras erfarenheter och kompetenser, att flera bidrar vilket även lärare 4 och 5 önskar i sin verksamhet. Någon som kan komplettera och vet hur man arbetar med sexåringar för att kunna bemöta och tillfredsställa dem på bästa sätt utifrån de behov sexåringarna har vilket stämmer även överens med det som Davidsson (2002) kom fram till i sin studie, "Att barnet beroende på mognadsnivå bör möta olika lärare med olika kompetens".

Ett par av lärarna belyser också vikten av att det är samma lärare i klassen mesta tiden och att man har ett bra samarbete med övriga lärare i verksamheten för att kunna få en "röd tråd" och för att kunna komplettera varandra. Enligt Davidsson (2002) är viktiga förutsättningar för att hitta ett gemensamt förhållningssätt ett stabilt arbetslag och arbetslagets sammansättning vilket lärare 2 och 3 upplever att de har, medan lärare 4 och 5 saknar stabilitet vilket leder till förvirring kring hur verksamheten ska genomföras. Alla följer den planering som lärare 4 gör varje vecka och följer den utan egna bidrag. Flera olika lärare är inblandade i verksamheten vilket blir rörigt och otydligt och lärarnas upplevelser stämmer väl överens med vad även Samuelsson & Mauritzon (1997) kom fram till vilket var att olikheter i pedagogers kompetenser kan upplevas som ett hinder.

Lärarna 4 och 5 önskar också centralt innehåll och tydliga kunskapskrav för eleverna i förskoleklassen så att eleverna som börjar i årskurs 1 har liknande förkunskaper och ligger på ungefär samma nivå. De tycker att antingen går man i skolan eller inte. De tycker att riktlinjerna måste bli tydligare för att kunna planera undervisningen. Lärare 1,2 och 3 tycker inte att förskoleklassen ska bli ett tionde skolår utan menar att eleverna ska kunna få vara i en utvecklande men kravlös verksamhet. Det verkar som om lärarna tycker det är svårt att veta hur verksamheten ska planeras för sexåringarna samtidigt som de helst ser att eleverna kommer en bra bit med grunderna i läsning m.m. De verkar inte se så mycket till individernas olika behov utan individerna får anpassa sig till skolverksamheten och jobba på mot kunskapskraven. Med tanke på de svar jag fått måste kanske lärarna, som Haug (1992) kom fram till, göra sig nya föreställningar om vad som är viktigt för innehållet i verksamheten.

Lärare 4 och 5 menar att så länge förskoleklassen inte är obligatorisk så borde man inte blanda förskoleklassen med elever i årskurs 1-2 vilket inte lärare 1,2 och 3 håller med om utan tycker att de upplever att eleverna utvecklas väldigt mycket om de är tillsammans med årskurs 1-2. Samtidigt att de är väldigt glada över de tillfällen de enbart har med årskurs 1 vilket känns motsägelsefullt. Det är märkligt att så många förskoleklasser är integrerade med årskurs ett och två när man i rapporten från Myndigheten för skolutveckling (2006) kan läsa att barnen ska samlas i en åldershomogen grupp och förberedas inför skolstarten. Tanken kanske var sådan från början, men av olika anledningar har verksamheten integrerats. När det gäller Montessoriskolor kan en orsak vara villkoren för auktorisation. Då ska undervisningen vara åldersintegrerad med minst två åldersgrupper i samma grupp eller klass enligt Svenska Montessoriförbundet (2014).

Lärarna tycker att det tar på krafterna att inskola en ny grupp elever varje höst. Det är jobbigt och känns som en enda lång inskolning. De tycker synd om de äldre eleverna som inte får någon lugn och ro samtidigt som de ska försöka inskola sexåringarna i skolans rutiner. Fördelarna upplevs på hösten året därpå då eleverna ska börja i ettan. Då är eleverna redan bekanta med lärare, rutiner och miljön vilket tyder på att lärarna har fokuserat mest på att få eleverna inskolade i skolans rutiner och verksamhet i stället för att försöka skapa några nya former för samverkan. En samverkan om ett innehåll som är så viktigt för att utveckla barns lärande enligt Pramling Samuelsson & Mauritzon (1997). Undervisningen ska vara utvecklande för både gruppen och individen Herrlin et.al. (2012), och tanken med integrationen av förskoleklass och skola var ju att få in förskolepedagogiken i skolan, inte att stänga den ute utan att hitta en samsyn vilket verkar vara problematiskt.

Myndigheten för skolutveckling skrev ju bland annat att *”verksamheten inte ska vara skolverksamhet, inte heller förskoleverksamhet, verksamheterna ska influera varandra”*, (Myndigheten för skolutveckling, 2006) vilket lärarna på de här skolorna inte verkar ha tänkt på. Det här verkar tyda på att lärarna inte har lyckats så väl med att utveckla en ny gemensam pedagogisk verksamhet i enlighet med vad Haug (1992) också kom fram till utan att det istället har blivit som en ständig inskolning till skolan, som Ackesjö & Person (2010) skriver.

Herrlin et.al., (2012) har uppmärksammat det här och skriver att det verkar som att utträdet ur förskolan och inträdet i förskoleklass numera verkar vara den största förändringen för barnen, eftersom de träder in i en ny kultur i skolan. Att övergången från förskoleklass till årskurs 1 inte är lika omvälvande för barnen, eftersom de då redan är vana vid skolans kultur och miljö, vilket känns igen från upplevelserna från alla tre skolorna jag besökte. Lärarnas svar tyder ju på att det finns en risk för att en ny gräns har skapats mellan förskola och förskoleklass, tväremot förskoleklassreformens mål att verksamheterna skulle närma sig varandra, (Herrlin et.al.,2012).

## 4.2 Skolinriktad verksamhet och lek

Jag vill i den här delen av intervjun ta reda på i vilken utsträckning lärarna använder sig av läroplanen när de planerar verksamheten och om verksamheten har blivit en bro mellan förskola och skola där viktiga inslag är lek och skapande verksamhet eller om den integrerade förskoleklassen till största delen är skolinriktad.

Läroplanens första och andra del är de styrdokument som ska påverka hur verksamheten ser ut, förskoleklassen tillhör valda, tillämpliga delar av grundskolans läroplan, men vad som menas med tillämpliga delar förtydligas inte i styrdokumentet och det verkar vara något otydligt för lärarna. De lärare jag intervjuat menar att styrdokumentet är otydliga vilket kan bidra till att verksamheten utformas olika i alla skolor beroende på vem som arbetar och vilken pedagogik man än följer. De är alla fem överens om att de försöker arbeta efter styrdokumentet men att det är svårt att veta hur man ska bryta ner centralt innehåll. När det gäller verksamheten i förskoleklassen känner sig lärarna inte heller lika stressade eftersom de inte har några tydliga direktiv men försöker ändå tänka på kunskapskraven i årskurs 3.

**Lärare 1:** Jag jobbar efter styrdokumentet med sexåringarna också men känner mig kanske inte lika stressad att pusha på dom. Det gäller att få igång motoren. De har en enkel veckoplanering där jag har skrivit upp saker i svenska och matematik som jag tycker är viktigt att de arbetar med.

Lärare 1 påpekar att det är viktigt att låta sexåringarna gå ifrån och leka om de har det behovet vilket hon främst tycker gäller pojkarna. Hon påpekar också att det är viktigt att möta barnen där de befinner sig och arbeta mycket individuellt, vilket också lärare 4 och 5 betonar. Lärare 1 tycker också att det ställs för låga krav i skolan, det är bättre att börja tidigt när de är mottagliga och sugna på att lära sig saker.

**Lärare 1:** Jag jobbar efter styrdokumentet med sexåringarna också men känner mig kanske inte lika stressad att pusha på dom. Det finns mer utrymme för framför allt en del av pojkarna vi har som är födda sent på året att byta moment på förmiddagen. De har inte den uthålligheten och orken och sen kan de också när klockan är halv tio och de kanske inte är så sugna på att jobba utan då kan de säga att de vill göra lite fritt val och går då in i ett rum där de leker med bilar och bygger med plus plus. Jag kan känna ett värde i att de faktiskt får göra det för det tillhör ju det sociala samspelet och det behöver de träna på. Det är inte fel det heller.

När de kom i augusti tänkte jag herre gud det var fullt kaos jag hade fullt upp med att få igång dom med olika grejer och nu är de mer igång. Man märker att de har fått igång suget. Från att ha kommit lite som fågelholkar till att vara mer ja sägare och tycker att det är kul. De är mer sugna nu på att skriva, de är sugna på bokstäver och på att börja läsa. De tycker att det är häftigt med banken och att hålla på med höga tal och hålla på med materialet.

Lärare 2,3,4 och 5 känner att styrdokumentet är otydliga. Lärare 2 och 3 har tillsammans med ytterligare en kollega försökt titta på kunskapskraven i årskurs 3 och gjort ett försök att bryta ner innehållet till hur de ska arbeta med årskurs 1, 2 och tre.

**Lärare 2:** Vi måste bli mer varse om vad vi jobbar emot. Det är svårt att bryta ner målen. Vi har gjort en modell liknande en vi hittade på nätet. Tagit fram förmågor ur det centrala innehållet och har försökt bryta ner det till hur vi jobbar här i vår F1. Vi har ju också matriser.

Lärare 4 känner sig väldigt osäker och tror fortfarande att det är förskolans läroplan som gäller och blir väldigt förvånad när jag förklarar hur det ligger till. För att underlätta planeringen av verksamheten följer lärare 5 den röda tråden i Montessoripedagogiken och siktar mot kunskapskraven i årskurs 3. Lärarna anser att de går att kombinera verksamheten i förskoleklassen utan centralt innehåll och kunskapskrav med verksamheten i årskurs 1-2 som har kunskapskrav redan i årskurs 3 i vissa ämnen. Däremot strävar alla lärare mot kunskapskraven i årskurs tre och tycker att det är viktigt att så tidigt som möjligt fokusera på grunderna i svenska och matematik.

**Lärare 3:** Ja alltså, det är ju dom målen man ska nå. Det är ju väldigt nytt men nu måste vi belysa dem mer och kunna belysa när vi använder dom. Det är kämpigt. Vi tittade på allt som ska vara uppnått i trean och så satt vi tillsammans och delade upp vad de ska jobba med i ettan och tvåan och trean. Det ändras hela jävla tiden. Alla dessa styrdokument. Det är helt crazy med alla dessa förmågor som man ska beskriva.

De anser att när man följer Montessoripedagogiken så har många elever som kommer från förskolan en bra grund att stå på och då är det bara att fortsätta. Lärare 2 och 3 har däremot väldigt styrd verksamhet i början, eleverna arbetar mycket med svenska, det är stort fokus på lästräning och grunderna i matematik. De tillåter ingen lek på förmiddagarna.

**Lärare 2:** Montessori brukar vara mer fritt men vi har det väldigt styrt och det tycker vi är bra. På måndagar är det bara siffror med ekorre för förskoleklassen. När ettorna är inne i gruppen så har vi eget arbete med ettorna så på tisdagar har vi abc med ettorna och det håller vi på med hela förmiddagen och på onsdag är det no då är vi ute i skogen och då är det hela klassen och på torsdag är det arbete med ett abc häfte som är knutet till bokstaven vi jobbar med och på fredagar är det eget arbete.

**Lärare 2:** Det här är ju en Montessoriskola och då arbetar vi ju med läsinläring och matematik och även med so, no så det är ingen fortsättning på ett vanligt dagis utan på en Montessoriförskola. Vi bygger ord och vi har läsgrupper och vi har Kicki ekorre som en tjej som jag jobbar med gör med sexåringarna. Sedan har vi abc och granen. Vi ställer inte högre krav men vi bromsar dom inte. Vill de så får de. Barn som kommer hit och både kan läsa och skriva bromsas inte. Vi har ju som mål att de vid jul ska ha knäckt läskoden. Eleverna i förskoleklassen har en ABC-planering de följer och ettan har en veckoplanering där det står olika ämnen och material som de behöver arbeta med.

Vi har till exempel ingen fri lek på förmiddagarna utan bygglek och liknande får de göra på eftermiddagarna men det är ju så det fungerar i en Montessoriskola. Småettorna har en hylla med material som de kan hämta saker ifrån och där jag vet att de kan alla saker.

Lärare 4 och 5 ändrade utformningen på sin verksamhet beroende på att de tyckte att sexåringarna har stort behov av mer praktisk verksamhet och fri lek, att de ska få möjlighet till det utan att "störa" den övriga verksamheten, men att de som vill lästräna, skrivträna och räkna ska få möjlighet till det. De har försökt anpassa materialet så att det finns en del praktiskt material som även finns på förskolan men tycker fortfarande att de har alldeles för lite. Alla sexåringar har en personlig planering som gäller i två veckor och i den planeringen ingår även gemensamma temaarbeten som förskoleklassen gör, och emellanåt temaarbeten tillsammans med 1-2an.

**Lärare 5:** Det är väldigt lätt att det blir mycket skollikt arbete för man vill ju att de ska komma framåt och utvecklas, men kanske under mer lekfulla former och med mer variation. Det känns förvirrande och otidligt som det är nu, och man gör något som man tror är bra, men känner sig ändå inte riktigt nöjd. Det var lättare att arbeta integrerat förut. Nu är man stressad över allt som eleverna ska ha arbetat med för att nå målen i årskurs tre, så det känns som om man stressar på alla. Inte bara sexåringarna i förskoleklassen utan även ettor och tvåor. Det känns som om det inte finns tid till att nöta kunskaper och att variera undervisningen mer.

På frågan om de tycker att det ställs höga krav på sexåringarna är det egentligen ingen som håller med. De tycker att man ska passa på tidigt när de vill lära sig och är mottagliga, att de ska kunna arbeta mot kunskapskraven, komma framåt och utvecklas men utan för mycket styrning. Lärare 5 tycker att det ställdes för höga krav på eleverna både i förskoleklassen och i årskurs 1 och 2 när förskoleklassen var integrerade med årskurs 1 och 2 hela tiden. Sexåringarna var då mer tvungna att sitta still längre stunder och att dämpa rösten för att inte störa, och eleverna i 1-2an skulle försöka koncentrera sig fastän det emellanåt var rörigt runtomkring. Lärarna tycker att det har blivit mycket bättre nu.

**Lärare 5:** Det var därför vi ändrade i verksamheten inför det här läsåret för vi kände att det ställdes alldeles för höga krav på sexåringarna som kom in i skolan. De var inte mogna för att sitta still längre stunder utan ville mest leka och då är det bra om den möjligheten finns. Vi har känt det under några år att det har ändrats. De klarar inte av verksamheten i skolan på samma sätt som de gjorde för några år sedan. De är mer nöjda och eleverna i ettan och tvåan tycker inte att de stör lika mycket, vilket var ett stort bekymmer förra året.

**Lärare 1:** Det är ju så mycket man ska hinna med innan målen i trean som i matte och så. Jämför vi oss med skolor utomlands så börjar de med piskan väldigt tidigt och har högre krav. Vi är väldigt försiktiga.

**Lärare 4:** Dom har ju en planering och dom måste välja arbeten från planeringen varje dag samtidigt som dom får välja fritt varje dag. Det blir ett problem när sexåringarna som kommer in inte ligger på en nivå som man önskar. Jag vill gärna att de gör lite av varje och att de kan läsa någorlunda när de börjar i ettan för annars får de det vråltufft.

## Analys och diskussion

Lärarna är överens om att läroplanen är ett viktigt dokument att arbeta utifrån men samtidigt tycker de att det behöver bli en ändring när det gäller förskoleklassen. Det finns inget centralt innehåll för förskoleklassen och läroplanens andra del ska gälla i tillämpliga delar av grundskolans läroplan, men vad som menas med tillämpliga delar förtydligas inte i styrdokumentet. Det här kan bidra till att lärarna tycker det är otydligt när det gäller vad verksamheten ska innehålla, och eftersom det är otydligt strävar de mot kunskapskraven i årskurs 3. Samtidigt försöker de följa elevernas individuella utveckling och möta dem där de befinner sig när de börjar i förskoleklassen. Lärare 1 menar att hon följer styrdokumentet men att hon inte känner sig lika stressad över att behöva pusha på dem. De försöker utgå från det enskilda barnets behov men det verkar inte finnas så stor möjlighet för eleverna att välja andra aktiviteter än skolaktiviteter på någon av skolorna. Verksamheten liknar det som Karlsson et.al. (2006) kallar ”skolifierad” verksamhet. Det blir problematiskt när förskoleklassverksamheten varken ska utgå från förskolans läroplan eller kunskapskraven för åk 1-6 i Lgr 11, (Skolverket, 2011) samtidigt som vi också ska komma ihåg att förskoleklassen genom skolreformen förväntas använda både förskolans pedagogik och skolans traditioner i sin verksamhet, (Skolverket, 2001, s.7, 73).

Enligt Maria Montessori har 6-åringarna en otrolig kunskapsiver och därför passar bra i skolan, där de kan förkovra sig i all rikhaltig materiel inom många olika ämnesområden vilket Wennerström & Bröderman – Smeds (2002) skriver, även Pramling Samuelsson & Mauritzon (1997) betonade vikten av ett rikt utbud av material. Alla tre skolorna har mycket varierande material för skolelever, men utbudet av mer praktiskt material anpassat för sexåringar finns det betydligt mindre av. Lärarna tycker att det är viktigt att de som vill börja med läsning, skrivning och räkning ska få möjlighet till det men under mer kravlösa former vilket alla tre skolorna fokuserar mycket på vilket ligger i enlighet med vad Herrlin et.al., (2012) belyser. Att svenska och matematik är grundläggande färdigheter och att det är viktigt att pedagogerna har goda kunskaper om teorier kring läs, skriv och matematisk utveckling för att kunna inspirera de barn som inte har intresse och för att kunna hjälpa de som är intresserade av att utveckla sitt intresse.

Pramling Samuelsson & Mauritzon (1997) kom i sin rapport till Skolverket fram till att det är viktigt att ge barn tid och utrymme för att leka och fantisera och att miljön bör erbjuda många och varierande möjligheter till experimenterande och kreativitet. Lärare 2 och 3 har inte särskilt mycket skapande verksamhet på förmiddagarna och tillåter ingen lek utan överlåter det till fritids. Det här kanske kan tyda på att verksamheten är mer skolinriktad och kanske inte i så stor utsträckning utgår från en helhetssyn på eleven och elevens behov. Det här går ju emot vad som står i Lgr 11 (Skolverket, 2011) där man kan läsa att elevers lust och nyfikenhet ska tas tillvara och lärandet ska ske ständigt i alla sammanhang. *Skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet. Särskilt under de tidiga skolåren har leken stor betydelse för att eleverna ska tillägna sig kunskaper*”, (Skolverket, 2011 s.9). Lärare 4 och 5 anser att de har en hel del praktiskt material som även finns att hitta på förskolan men tycker samtidigt att de borde ha mycket mer anpassat material. Det här tolkar jag som att de försöker utgå från de enskilda barnens behov.

Att lek inte ingår i Montessoripedagogiken kan man inte läsa sig till någonstans i litteraturen men det är något som är vanligt förekommande. Det beror kanske på en oro från lärarnas sida för att barnen hellre väljer att leka än att arbeta med Montessorimaterialet. För Maria Montessori var arbete detsamma som lek och den aktiviteten leder till inläring vilket kanske också bidrar till att lek som jag menar här i uppsatsen inte är så vanligt förekommande. Lärare 2 och 3 verkar se på leken som fri sysselsättning som barnen ska göra på fritids, medan lärare 1, 4 och 5 ser det som viktigt att sexåringarna får den möjligheten för att de har behov av det. Att lärarna på skolorna har olika inställning till lek verkar vara en inställning som är svår att ändra på. Om man har bestämt sig för att det ska vara på ett visst sätt så blir det så. Synsättet på lek kanske måste förändras Pramling Samuelsson & Mauritzon (1997).

Thörner (2007) beskriver hur omgivningens kunskapssyn påverkar barnens villkor som till exempel sexåringar och skolbarn. Att leka blir något som tillhör förskoleklassen vilket då enbart gäller i begränsad omfattning enligt lärare 1, 4 och 5 min undersökning.

I undersökningar som gjorts har det enligt Haug (1992), Pramling Samuelsson & Mauritzon (1997) och Karlsson et.al., (2006) visat sig att det är lärarnas personliga erfarenheter från sin egen skolgång som påverkar deras sätt att lära ut. Att koder och traditioner i skolan påverkar hur verksamheten utvecklas, vilket också märks på de här tre skolorna. Skolans arbetssätt dominerar och det kanske blir så beroende på att det är grundskollärare och Montessorilärare som är i undervisningen vilka fokuserar mycket på att arbeta mot kunskapskraven i årskurs 3. Kanske har de en föreställning om att man inte kan nå kunskapskraven på något annat sätt än det de är vana vid. Lek blir inte något som prioriteras. Herrlin et.al., (2012) skriver att utmaningen för läraren blir att skapa strategier för mötet mellan lek och lärande, att alla barn behöver leka och att barnen i förskoleklassen ska få möjlighet till att leka men också lära och utforska vilket verkar vara en kombination som är svår att genomföra. Ytterligare en svårighet är ju faktiskt att förskoleklassen är frivillig, men skolan är obligatorisk.

### **4.3 Klassrumsmiljön och integrerad verksamhet**

När det gäller lokalerna vill jag ta reda på om lärarna tycker att den inre fysiska miljöns utformning påverkar förutsättningen för hur verksamheten kan bedrivas.

Skola A har skolverksamheten i tillfälliga lokaler, så kallade byggbaracker. Förskoleklassen – år 1 har sin verksamhet i ett större rum och två angränsande mindre rum som också används av fritids på eftermiddagarna. I det större rummet finns gruppbord och enskilda bord samt mattor att arbeta på. Skolmaterialet ligger i hyllor organiserade efter olika ämnen och lekmaterial finns i de små angränsande rummen. Eftersom det är tillfälliga lokaler så har läraren stor tolerans med hur lokalerna är utformade men tycker emellanåt att det är trångt. Hon påpekar att det är tur att det finns små rum för sexåringarna att gå in och leka i, men hade önskat ytterligare ett större rum för att kunna dela upp verksamheten så att hela förskoleklassen kan vara för sig och årskurs 1 för sig vissa tillfällen på förmiddagen. Lunch äter eleverna i klassrummen, och fritids bedrivs i samma lokaler.

**Lärare 1:** Vi har ju inte de riktiga lokalerna ännu men jag hoppas på stora ytor i minst två rum och några smårum.

På skola B varierar klassrummens storlek och utformning något och det ena rummet är betydligt större än det andra, men elevantalet är detsamma. Det större rummet har hyllor utspridda i rummet med olika material inom skolans ämnen. En hylla har material avsedda för förskoleklassen, där finns en stor matta, en soffa och en stationär dator. Eleverna sitter vid gruppbord och det finns en enskild arbetsplats. Det mindre rummet är möblerat likadant men där finns ingen soffa. Emellan de här båda rummen finns ett rum för skapande verksamhet men det används mest av fritids på eftermiddagarna. Lunch äter de tillsammans i klassrummen. Fritids bedrivs i två av de tre rummen. Lärare 3 tycker att utformningen av miljön påverkar mycket och önskar att hon hade ett större rum, för när eleverna sitter nära varandra kan det emellanåt bli svårt att få arbetsro. Hon tycker också att det är viktigt att materialet på hyllorna ser fint och inspirerande ut.

**Lärare 2:** Det hade varit bra med lite större lokaler så man kunde haft fler enskilda platser och mer plats för datorer.

På skola C är lärarna nöjda med den förändring de gjorde inför det här läsåret. De delade upp eleverna så att förskoleklassen har sin egna "hemvist" och 1-2an är i rummet bredvid. Emellan rummen är en liten hall med två toaletter. I förskoleklassens rum har eleverna sina arbetsplatser vid ett större gruppbord, ett mindre gruppbord och två enskilda arbetsplatser och där finns två stora mattor att arbeta på. Förskoleklassen har i sin "hemvist" egna lådor, ett par hyllor med svenska, matematik, och övrigt material mer anpassat för deras behov och material inom so/no som även eleverna i årskurs 1 och 2 använder. Det finns ett lite mindre angränsande rum med möjlighet till bygglek m.m. I 1-2ans rum har eleverna sina arbetsplatser vid gruppbord, det finns ett par enskilda arbetsplatser samt en stor matta. Där finns hyllor med material i svenska, matematik och geometri. Eleverna hämtar det material de behöver i det rum där materialet finns. Eleverna får röra sig fritt mellan rummen men det minsta rummet med bygglek och Lego m.m. är avsett för förskoleklassen, vilket båda tycker är en bra lösning, men att rummet borde varit större samt att ett rum till hade varit det allra bästa. Lärarna tycker att lokalernas utformning och storlek påverkar verksamheten väldigt mycket och anser att det är för många elever på för liten yta.

**Lärare 4:** Eftersom vi bara har ett litet rum så begränsar det antalet barn som får leka samtidigt. Tre stycken får leka samtidigt och under 30 minuter. Fördelen är att man då får mycket tid med de andra barnen. En annan nackdel är att rummet är alldeles intill det stora rummet och emellanåt blir det högljutt så att barnen som inte leker har svårt att koncentrera sig. De bara väntar på att få leka. De gillar ju Lego och Mekano och vi har också försökt göra i ordning praktiska övningar m.m. som också finns på förskolan, men vi skulle behöva mycket mer sådant material.

Det finns ett litet kök angränsande till det större rummet där kan eleverna göra i ordning sin frukt och dricka vatten om de behöver. Där står också ett bord som tre elever kan sitta och äta frukt vid samtidigt.

**Lärare 5:** Det spelar ingen roll hur mycket personal det är om barnen sitter så tätt och är så många i samma rum. Det är svårt att få arbetsro. Det är också emellanåt väldigt störande att ha ett kök i klassrummet där barnen samlas för att göra i ordning sin frukt. Så fort en ska äta så vill alla äta. Fritidspedagogen som tar hand om lunchen börjar ibland också plocka ur diskmaskinerna vilket skramlar och stör.

När det gäller frågan om hur stor del av förmiddagen som det sker integrerad verksamhet så anser både lärare 1,2 och 3 att eleverna är integrerade med ettan hela tiden, förutom att skola B inte har förskoleklassen integrerad i idrotten. Lärare 1 ger också eleverna möjlighet att gå ifrån och leka m.m. på förmiddagen vilket bara gäller förskoleklassen. Lärare 4 och 5 ändrade om i organisationen inför det här läsåret och har begränsat stunderna med integrerad verksamhet. På förmiddagarna är förskoleklassen integrerad med eleverna i årskurs 1 vid en "storsamling" på fredagar, musik två gånger per vecka och idrott två gånger per vecka.

**Lärare 4:** Ibland är vi också alla tillsammans när vi går till skogen, eller har gemensamma temadagar. Vi äter lunch tillsammans i klassrummen och eleverna kan också välja att äta frukt tillsammans.



## Analys och diskussion

Lokalerna i de tre integrerade förskoleklasserna ligger alla i skolans lokaler och är utformade efter skolelevernas behov. När det gäller Montessoripedagogiken så har miljön stor betydelse, det ska finnas stora ytor med möjlighet till att arbeta både enskilt och i grupp, vid bord eller på matta vilket alla tre skolorna har försökt tänka på i utformningen av lärandemiljön. Björklid (2005) skriver om vikten av en miljö som stimulerar elevers utveckling enligt läroplanens mål, och att en av slutsatserna från forskning är att skolan inte ska fungera som ett kontor, att rum för lärande bör ha verkstadskaraktär med tydligt avgränsade hörn för olika områden. *"Elever behöver miljöer som inspirerar till olika typer av praktiska verksamheter och handlingar"*, (2005, s. 171).

Miljöerna på de tre skolorna är inspirerande med mycket varierande materiel för skoleleverna att välja på men där finns också brister vilket de i intervjuerna påpekar. Även om 6-åringar har ett stort rörelsebehov ska det enligt Montessoripedagogiken inte vara ett hinder att komma in i skolan. Elever i en Montessoriskola behöver inte sitta stilla i bänkar när de arbetar utan de kan välja att arbeta vid ett bord eller på en matta och de hämtar och lämnar det materiel de ska använda, (Wennerström & Bröderman – Smeds, 2002). Det här förutsätter ju att lokalerna inte är för trånga, vilket lärarna på alla tre skolorna anser att deras lokaler är. De tycker att klassrumsmiljöns utformning och storlek spelar stor roll för hur verksamheten kan bedrivas. Lärarna vill ha större yta och fler rum för att kunna tillfredsställa de behov eleverna har och tycker det är viktigt att eleverna både kan få lugn och ro när de arbetar att de har möjlighet att sitta och arbeta vid både enskilda platser och gruppbord.

Lärarna jag intervjuade tycker också att de har svårt att tillfredsställa de elever som har stort rörelse och lekbehov på grund av lokalernas utformning, vilket de anser att 6-åringen blir lidande av. Samtidigt är de bekymrade över möjligheterna för eleverna att få lugn och ro vilket man också måste ta hänsyn till. Om det är små lokaler utan möjlighet att gå ifrån en stund kan det emellanåt bli stimmigt och rörigt vilket påverkar koncentrationen. För att integreringen ska bli lyckosam belyser både Thörner (2007), Pramling Samuelsson & Mauritzon (1997) och Wennerström & Bröderman-Smeds (2002), att man måste ta hänsyn till både fysiska och psykiska behov att det ska finnas rum med möjlighet till fysisk aktivitet och även lugn och ro. *"När orken och koncentrationen tryter ska barnen få röra på sig"*, (Pramling Samuelsson, Mauritzon 1997, s. 73). Även skolverkets rapport (2001) visar att ändamålsenliga lokaler ökar möjligheterna till ett väl fungerande samarbete.

Med tanke på svaren i intervjuerna är möjligheten till rörelse, lek och även möjligheten till att få lugn och ro starkt begränsad på grund av lokalernas utformning. Detta tyder kanske på att det inte fanns någon genomtänkt tanke när den integrerade verksamheten skulle starta upp utan att verksamheten fick anpassa sig till de förutsättningar som fanns. Behoven ser olika ut hos förskoleklassleverna och skoleleverna men de behoven blir inte tillfredställda i den utsträckning som det var tänkt, vilket lärarna har liten möjlighet att påverka. Det handlar ju mycket om ekonomiska förutsättningar. Möjligheten att göra olika saker samtidigt och smågruppsverksamhet som Pramling Samuelsson & Mauritzon (1997) belyser som viktigt påverkas ju starkt av hur lokalerna är utformade och här har alla tre skolorna bekymmer eftersom de tycker att lokalerna är för trånga. Skolverket menar att det är viktigt att pedagogerna tänker igenom vad lokalerna ska användas till och anpassar verksamheten efter vilka behov som finns vilket inte alltid är så lätt. Menar de verkligen att pedagogerna, som inte har något ansvar för hur lokalerna är utformade ska tänka igenom det. Det blir nog oftast så att verksamheten får anpassas utifrån hur lokalerna är utformade vilket gäller för de tre skolorna jag besökte.

På skola A och B är eleverna integrerade med varandra hela dagarna men delas in i grupper efter ålder när de har genomgångar m.m. vilket gör att eleverna i stor utsträckning får anpassa sig efter skolans rutiner och arbetssätt, vilket kan ses som att de följer första meningen i skollagen, *"Förskoleklassen ska stimulera elevers utveckling & lärande och förbereda dem för fortsatt utbildning"*, (Skollagen, kap 9, § 2, 2010). Det kanske kan fungera jättebra och att barnen utvecklas positivt mot målen, men hur väl följer skolorna egentligen den övriga delen i skollagen? *"Utbildningen ska utgå från en helhetssyn på eleven och elevens behov. Förskoleklassen ska främja allsidiga kontakter och social gemenskap"*. (Skollagen, kap 9, § 2, 2010). Maria Montessori förespråkade åldersblandad undervisning för hon ansåg att barns sociala utveckling stimulerades. Eleverna får ett utbyte av varandra, de äldre blir inspiratörer till de yngre barnen samtidigt som de lär sig på nytt och kan reflektera över sina egna kunskaper när de lär ut till de yngre, vilket både lärare 1,2 och 3 poängterade, men att de främst ser effekten av det på våren. Skola C som har delat upp verksamheten mer det här läsåret tycker att barnen som kommer in i förskoleklassen från den egna förskolan eller utifrån ligger på så olika nivå och arbetar med olika material, att de skillnaderna barnen emellan i förskoleklassen är tillräckligt som inspiration.

Skola C ändrade inför det här läsåret sin integrerade verksamhet och delade upp eleverna i två olika rum för att mer kunna tillgodose både förskoleklasselevernars och 1-2 års behov vilket kanske kan ses som en blandning av förskoleklass - skola. De tycker att arbetsron är betydligt bättre nu än det varit tidigare och att eleverna i förskoleklassen är mer nöjda och tillfreds nu än de varit tidigare. Det kanske kan bero på större valfrihet under förmiddagarna och möjlighet till lek även om de tycker att de borde ha betydligt fler praktiska övningar. Det här stämmer väl överens med hur Karlsson et.al., (2006) beskriver hur den integrerade verksamheten bör fungera, att barnen ska ges möjligheter att ta del av förskolans praktiska övningar och estetiska verksamhet blandat med skolans intellektuella inriktning.

På grund av många personalbyten i arbetslaget i skola C har det försvårat integrationen. Det har varit många lärare inblandade i verksamheten, alla med olika utbildning vilket bidragit till att verksamheten har varit av väldigt varierande kvalitet. Kanske borde rektorn tagit större ansvar och insett vikten av kontinuitet och att få en "röd tråd" i verksamheten. Rektorn har ju det yttersta ansvaret för verksamheten och för att en bra samverkan verkligen kommer till stånd mellan de olika verksamheterna, (Skolverket, 2010, s.16; Skolverket, 2011, s. 19). Verksamheten blev än mer uppdelad på grund av alla olika inblandade vilket överensstämmer med vad Davidsson (2002), Pramling Samuelsson & Mauritzon kom fram till, att synen på yrkesrollen förstärktes och barnen delades in efter ålder. *"Det förefaller som om det är svårt att samverka om ett innehåll på lika villkor när man bär med sig olika kulturer"*(1997, s. 86).

Det finns stora likheter mellan alla tre skolorna när de går på utflykter till skogen, övriga utflykter och när de har temaarbeten för då blandar de alla eleverna. Enligt Pramling Samuelsson & Sheridan (2006) främjar temaarbeten helhetssynen på barnets utveckling genom att de få leka, skapa och göra praktiska övningar tillsammans, även samvaron i skogen ger många möjligheter till utveckling. De tre skolorna uppgav temaarbete som en bra möjlighet till integration, men att arbeta med tema behöver inte innebära en garanti för att man använder ett nytt arbetssätt. Därför är det viktigt att lärarna planerar noga för att tillfredställa alla elevernas behov och anpassar verksamheten efter varje elevs förutsättningar.

## 5. Slutdiskussion

### 5.1 Metoddiskussion

Jag arbetar heltid samtidigt som jag studerar och måste då använda min tid effektivt, vilket bidrog till att jag valde skolor i närområdet. Patel & Davidsson (2011) beskriver det här som ”tillgänglig grupp” där man på grund av tidsmässiga eller ekonomiska ramar inte har möjlighet att välja individer på det sätt som kanske vore bäst. De påpekar också att om man använder den här metoden så kan man inte påstå att resultaten gäller för andra grupper än de undersökta. Däremot kan man försöka göra en bedömning av hur pass generaliserbara resultaten kan vara och presentera argument när man redovisar undersökningen, (Patel & Davidsson, 2011).

Jag gjorde undersökningen ensam vilket innebar en stor nackdel eftersom jag inte hade någon att bolla med samt ingen möjlighet att dela upp arbetsuppgifter. Att jag jobbade ensam begränsade även möjligheten till att omfatta ett fåtal skolor och intervjuer, vilket naturligtvis påverkar resultatets generaliserbarhet. Det hade också kunnat bli en bredare undersökning om jag hade varit tillsammans med någon annan. Vi hade till exempel kunnat göra två parallella undersökningar med både intervjuer och observationer och därefter jämfört och analyserat våra svar för att komma fram till något gemensamt.

Jag valde också att använda mig av enbart intervjuer, vilket kanske inte alltid ger en sann bild av verkligheten. Informanterna kanske svarar det de tycker är bra, eller med ett svar de tycker att jag ska ha vilket kan påverka resultatet av undersökningen. Därför kunde jag om jag hade känt att jag haft mer tid gjort kompletterande observationer på dagtid för att få en egen bild av hur verksamheten fungerar. Nu går jag enbart på informanternas ord och på observationen av lokalen utan att verksamheten var igång.

Tyvärr blev också tre av mina planerade enskilda intervjuer sammanslagna till en gruppintervju med två deltagare. Tidsmässigt och svarsfylligt kan det vara en fördel, men det finns också nackdelar. Enligt Trost (2010) kan det innebära att deltagarna får möjlighet att bygga vidare på varandras idéer och uppslag vilket kan vara positivt, medan en stor nackdel kan vara att de språksamma och dominanta lätt helt dominerar och att endast deras synpunkter kommer fram. Jag upplevde att lärare 2 var mer dominant och tog mer initiativ till att svara under min gruppintervju. Enligt Stukat (2011) kan det också finnas ytterligare en risk med att genomföra en gruppintervju och det är att gruppdeltagarna håller inne med känslig information, ”hemligheter”, som kanske skulle berättats om personen var ensam med intervjuaren vilket jag inte kommer kunna få svar på om jag inte hör av mig till den informanten igen.

Jag kände mig stressad inför den här uppsatsen, insåg att tiden var knapp och ville komma i gång med intervjuerna snabbt. Det här gjorde att jag inte hade tänkt igenom intervjufrågorna tillräckligt noga och blev därför tvungen att komplettera med en telefonintervju där fyra av fem svarade.

## 5.2 Samverkan kring ett gemensamt innehåll

Som jag skrev i inledningen så har jag upplevt frågetecken kring hur verksamheten ska organiseras, att uppdraget upplevs otydligt, att förskoleklassen är någonstans mellan förskola och skola, utan tydliga direktiv.

Den här studien visar att lärarna i de tre skolorna tycker det är svårt med sexåringarna i början av terminen, de vill ha någon att samarbeta med i klassen och ser en fördel i att ha någon att "bolla" med. De vill gärna ha en förskollärare/fritidspedagog med i klassen för då kan man ta vara på varandras kompetenser på ett bra sätt. Då finns det någon som vet hur man arbetar med sexåringar för att kunna bemöta och tillfredsställa dem på bästa sätt, utifrån de behov sexåringarna har. Det är ju positivt om det verkligen är så som det uttrycks, att man tar vara på varandras kunskaper, men det kan ju också finnas en negativ sida av det här. Det negativa kan vara att lärarna vill ha förskollärare med i klassen för att då kunna låta förskollärarna ta hand om de skolomogna barnen för att få lugn och ro i klassrummen. Läraren kan då ta hand om de skolmogna barnen plus skoleleverna.

Ytterligare en sak som framkom i den här undersökningen är hur viktigt det är med ett stabilt arbetslag och arbetslagets sammansättning. En förutsättning för en lyckad integration enligt Davidsson (2002). I arbetslaget där det var många lärare inblandade blev verksamheten väldigt rörig och det rådde stor förvirring kring hur verksamheten skall bedrivas. Lärarna gjorde på olika sätt, det blev varken någon "röd tråd" eller stabilitet i verksamheten, vilket försvårade integrationen. Detta menar även Pramling Samuelsson & Mauritzon (1997) som skriver att olikheter i pedagogers kompetenser kan upplevas som en tillgång och en styrka men ibland även som ett hinder.

När det gäller lärarnas inställning till uppdraget i förskoleklassen så önskar de att eleverna ska kunna få vara i en utvecklande men kravlös verksamhet och majoriteten av lärarna vill inte att förskoleklassen ska bli ett tionde skolår. Förskoleklassen ligger i det gränsland som Ackesjö & Persson (2010) beskriver. Däremot tycker de att riktlinjerna måste bli tydligare att det borde finnas ett centralt innehåll även för förskoleklassen för att eleverna som börjar i årskurs 1 ska ha ungefär samma förutsättningar och ligga på ungefär samma nivå. Alla lärare upplever att hösten känns som en enda lång inskolning, att det tar på krafterna att inskola en ny grupp elever varje höst, vilket tyder på att de inte har anpassat verksamheterna efter varandra utan att det är skolans arbetssätt som dominerar. Skolans tradition sitter djupt förankrad i väggarna. Haug (1992) beskriver också det här i sin undersökning, beroende på var sexåringarna befann sig, antingen i förskolan eller i skolan så påverkade traditionerna upplägget.

Fördelarna med integrationen upplevs på hösten året därpå då eleverna ska börja i ettan då eleverna redan är bekanta med lärare, rutiner och miljön vilket jag tycker känns lite märkligt. Det här känns motsägelsefullt. Jag tolkar det här som att lärarna inte har kommit överens om någon ny gemensam verksamhet vilket är så betydelsefullt, utan att det är skolans verksamhet som styr. Är det då verkligen någon vits med integrerad förskoleklass om man enbart ser fördelarna på våren eller till och med hösten därpå. Det är ju synd om det ska bli ett förlorat år för ettorna som lärare 1 uttryckte det, samtidigt som jag kan tycka att det är synd om sexåringarna om även de får ett förlorat år i en verksamhet som inte alls är anpassad efter deras behov. Det rullar på som vanligt, vilket tyder på att det inte i de här skolorna har skett någon förändring sedan skolreformen 1998.

Det verkar som att det fortfarande är så att *"förskolan och skolan behöver skapa nya former för att utveckla barns lärande"*, (Pramling Samuelsson & Mauritzon, 1997, s.86). Jag hoppas ändå och tror att verksamheten på de här skolorna är så pass lustfylld och stimulerande att den inte tar död på *"lusten att lära"*, ett vanligt förekommande begrepp i Lgr 11, (2011).

Jag upplever det också som att utträdet ur förskolan och inträdet i förskoleklass numera verkar vara den största förändringen för barnen. Att övergången från förskoleklass till årskurs 1 inte är lika omvälvande för barnen, eftersom de då redan är vana vid skolans kultur och miljö, vilket känns igen från skolorna jag besökte. Lärarnas svar tyder ju på att det finns en risk för att en ny gräns har skapats mellan förskola och förskoleklass, tvärtemot förskoleklassreformens mål, att verksamheterna skulle närma sig varandra, Herrlin et.al., (2012).

### 5.3 Skolinriktad verksamhet och lek

Jag ville i min studie undersöka om skolinriktad verksamheten dominerar och om det finns möjlighet till lek på de skolor jag besökte.

Lärarna är överens om att läroplanen är ett viktigt dokument att arbeta utifrån men samtidigt tycker de att det behöver bli en ändring när det gäller förskoleklassen. Det finns inget centralt innehåll för förskoleklassen, det är ett otydligt uppdrag utan tydliga direktiv och därför strävar lärarna mot kunskapskraven i årskurs 3. Min studie visar att eleverna i de tre förskoleklasserna arbetar som de övriga eleverna, det är mer ämnesinriktad verksamhet men en friare form av skola eller som en av lärarna uttryckte det, *"Att få landa inom ramen för kraven fast utan att ha kraven på sig"*, (Lärare 2). Att förskoleklassen ska vara en bro mellan förskolan och skolan och samtidigt skolförberedande är tydlig i forskningen. Det här innebär precis som Melander et.al., (2006) kom fram till att *"förskolan har anpassat sig till skolans organisation och kultur"*. Lärarna försöker möta eleverna där de befinner sig när de börjar i förskoleklassen och känner sig inte lika stressade över att behöva pusha på dem, men anser att det är viktigt att de som vill börja med läsning, skrivning och räkning ska få möjlighet till det, men under mer kravlösa former. *"Det finns en risk att grundskolan nu börjar vid 6 års ålder istället för vid 7 år"*, Melander et.al., (2006). Jag upplever dessvärre att det är stor skillnad nu jämfört med för bara tio år sedan och tycker att allt fler sexåringar har svårt att smälta in i skolans verksamhet, vilket kanske är en bidragande orsak till att höstarna blir så jobbiga som även lärarna beskriver i föregående kapitel.

Det finns en hel del praktiskt material på skolorna, men kanske borde de ha mycket mer material anpassat för sexåringarna, liknande det som finns på förskolorna. Man utgår inte så mycket från det enskilda barnet utan skolverksamheten verkar vara det centrala. Det finns mest skolinriktade material och spel. Skapande verksamhet förekommer men framför allt i samband med temaarbeten och ibland även på förmiddagarna. Tyvärr är det ju ingen garanti att verksamheten blir mer varierad och anpassad för alla elever bara för att det är temaarbete. Jag tycker det borde vara mer kreativ verksamhet inbakat i undervisningen för det är ett bra komplement. Detta kan tyda på att det skett en *"skolifiering"* av förskolan istället för en förändring i skolans arbetssätt Melander et.al., (2006).

När det gäller möjligheten att få leka sker det i begränsad utsträckning på skolorna. Att lära och utvecklas genom lek är en väsentlig del i det aktiva lärandet enligt (Skolverket, 2011), men leken har svårt att ta plats. Lärarna på en av skolorna tycker att det räcker med att eleverna får leka på fritids. Att lek inte ingår i Montessoripedagogiken kan man inte läsa sig till någonstans i litteraturen, men det är något som är vanligt förekommande när det gäller arbetspassen på förmiddagarna. Det kanske från lärarnas sida kan bero på en oro för att barnen hellre väljer att leka än att arbeta med Montessorimaterialet, vilket anses vara lekfullt lärande. Inom Montessoripedagogiken beskriver man ofta barnens aktivitet med ordet arbete och för Maria Montessori var arbete detsamma som lek, vilket i sin tur leder till inläring. Det här kanske bidrar till uppfattningen att man leker på rasten och på fritids och lärande är när man sitter och arbetar med en uppgift. Att lärarna på skolorna har olika inställning till lek är en inställning som är svår att ändra på. Om man har bestämt sig för att det ska vara på ett visst sätt så blir det så. Lek borde vara en central del av verksamheten i både förskola, och förskoleklass och synsättet på lek kanske måste förändras för att bättre kunna tillgodose sexåringarnas behov.

För att sexåringar och även yngre skolelever ska uppleva undervisningen stimulerande och lustfylld kan ett bra komplement vara att väcka intresse genom lek vilket även belyses i Lgr 11, (Skolverket, 2011). Genom leken skapas också möjligheter för barnen att kommunicera och öva sig i socialt samspel, (Persson, 1995, Pramling Samuelsson & Sheridan 2005).

Det visar sig också i den här undersökningen att lärarnas personliga erfarenheter från sin egen skolgång påverkar deras sätt att agera, att koder och traditioner i skolan påverkar hur verksamheten utvecklas. Omgivningens kunskapssyn påverkar, att leka blir något som tillhör förskolan i det här fallet, (Thörner, 2007). Konstigt att leken inte får större utrymme i verksamheten när den av olika forskare anses så viktig för barn i sexårsåldern. Om lärarna i skolan inte visar sig intresserade av att bli inspirerade av förskolans pedagogik blir det svårt att få till något nytt och gemensamt. Jag anser att det är skolans arbetssätt som dominerar och kanske blir det så beroende på att det är grundskollärare och Montessorilärare som är i undervisningen. Grundskolläraren strävar mot kunskapskraven i årskurs 3 och Montessoriläraren agerar utifrån traditionen att inte tillåta fri lek på förmiddagarna. Då blir inte lek något som prioriteras och det blir en kombination som är svår att genomföra. Det har inte blivit någon ny gemensam verksamhet.

## **5.4 Klassrumsmiljön och integrerad verksamhet**

Enligt skolverket (2001) ska pedagogerna tänka igenom vad lokalerna ska användas till och anpassa verksamheten efter behoven. När jag gjorde min undersökning var jag intresserad av att ta reda på i vilken utsträckning lokalernas utformning påverkar verksamheten.

De tre integrerade förskoleklasserna ligger alla i skolans lokaler och jag anser att de är utformade efter skolelevernas behov. Lärarna önskar fler rum och är rörande överens om att utformningen av miljön har stor betydelse för hur verksamheten kan bedrivas. Det ska finnas stora ytor med möjlighet till att arbeta både enskilt och i grupp, vid bord eller på matta. Eleverna ska kunna få lugn och ro när de arbetar samt möjlighet till att sitta och arbeta vid både enskilda platser och gruppbord. Även om 6-åringar har ett stort rörelsebehov ska det enligt Montessoripedagogiken inte vara ett hinder att komma in i skolan. Elever i en Montessoriskola behöver inte sitta stilla i bänkar när de arbetar utan de kan välja att arbeta vid ett bord eller på en matta och de hämtar och lämnar det materiel de ska använda (Wennerström & Bröderman-Smeds, 2002). Alla tre skolorna har försökt tänka på det i utformningen av lärandemiljön och gjort vad de kan utifrån förutsättningarna.

Thörner (2007), och Björklid skriver kring betydelsen av att det ska finnas rum för samverkan samt rum där de kan få lugn och ro. Det här tycker jag ju inte bara är upp till pedagogerna att bestämma. Här kommer ju även ekonomiska begränsningar in i bilden som ofta beslutas på ett annat plan i organisationen. Alla tre skolorna upplever svårigheter att tillfredsställa de elever som har stort rörelse och lekbehov på grund av lokalernas utformning. Om det är små lokaler utan möjlighet att gå ifrån en stund kan det bli stimmigt och rörigt vilket påverkar koncentrationen. Möjligheten att göra olika saker samtidigt och smågruppsverksamhet är inte alltid är så lätt. Det blir nog oftast så att verksamheten får anpassas utifrån hur lokalerna är utformade, vilket gäller för de tre skolorna jag besökte.

I min studie visas även att en uppdelning av eleverna i två olika rum för att mer kunna tillgodose både förskoleklass elevernas och 1-2 års behov, kanske kan ses som en lyckad blandning av förskoleklass - skola. De intervjuade tycker att arbetsron är betydligt bättre nu än det varit tidigare och att eleverna i förskoleklassen är mer nöjda och tillfreds nu än de varit tidigare. Det kanske kan bero på större valfrihet och möjlighet till lek.

## 6. Egna tankar och förslag

Det har varit en intressant undersökning att göra eftersom jag själv arbetar i en integrerad förskoleklass och nu har fått en inblick i hur andra skolor arbetar. Det går inte att generalisera och skildra hur verksamheten i alla integrerade förskoleklasser fungerar, i en undersökning som den här, men man kan få en uppfattning om hur det kan se ut.

Det är 15 år sedan införandet av förskoleklassen och att verksamheten fungerar olika på de studerade skolorna är tydlig. Arbetet försvåras bland annat på grund av otydliga styrdokument och lokalernas utformning och det skulle därför kännas orättvist att vara kritisk mot hur skolornas verksamhet fungerar. Lärarna på de studerade skolorna är engagerade och arbetar aktivt för att barnen ska utvecklas mot målen. Eleverna har olika förutsättningar och möjligheter på skolorna, de blir stimulerade och utvecklas utifrån de förutsättningar som ges. Min förhoppning är att studien kan vara intressant för skolledare och lärare som arbetar i integrerad förskoleklassverksamhet, för att de ska få en påminnelse om hur det egentligen var tänkt från början. Lärare och skolledare kan fundera över och diskutera kring hur man ska arbeta för att ge eleverna i integrerad förskoleklass de allra bästa förutsättningarna för fortsatt lärande, vad man kan göra för att komplettera med material och möjlighet till lek i verksamheten.

### 6.1 Förslag till fortsatt forskning

Studien är begränsad till att omfatta 3 skolor och 5 intervjuer. Resultatet som jag fått fram beskriver hur lärarna på de tre skolor anser och upplever den integrerade förskoleklassen och om resultaten ska kunna vara generaliserbara i en vidare omfattning bör studien kompletteras med i huvudsak fler intervjuer i kombination med observationer på plats.

För att mer på djupet få fram resultat och analys kring ”samverkan kring ett gemensamt innehåll” skulle studien kunnat kompletteras med observation under möten som personalen har i samband med planering. Vid sådana möten skulle man exempelvis kunna undersöka om skolans synsätt är dominant eller om det finns en balans mellan förskoleklass och skola.

Observationer i barngruppen skulle på ett bra sätt kunna komplettera frågan om verksamheten har en balans mellan förskola och skola eller om verksamhet är skolinriktad. Det hade också varit intressant att intervjua sexåringar i integrerad verksamhet för att höra hur de upplever verksamheten. Har det verkligen blivit så som reformen förespråkade, att skapa en bro mellan förskola och skola, eller har en ny gräns skapats mellan förskola och förskoleklass?

En annan och intressant studie som skulle kunna komplettera är att ta reda på hur det går för de barn som inte går i förskoleklass.



## Referenslista

Ackesjö, H., Frank, E., Herrlin, K. (2012). *Förskoleklassens didaktik*. Natur och kultur.

Ackesjö, H., Persson, S. (2010). *Läraridentiteter i förskoleklass – Berättelser från ett gränsland*, 2010. Licentiatstudie vid Göteborgs universitet.

Ackesjö, H., Persson, S. (2010). *Skolförberedelse i förskoleklass. Att vara lärare-i-relation i gränslandet*. Pedagogisk forskning i Sverige.

Björklid, P. (2005). *Lärande och fysisk miljö - En kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Forskning i fokus, nr.25. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Davidsson, B. (2002). *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola*. (Göteborg studies in educational sciences, 174). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Haug, P. (1992). *Educational reform by experiment. The Norwegian experimental educational programme for 6-years olds (1986-1990) and the subsequent reform*. Stockholm: HLS Förlag.

Karlsson, M., Melander, H., Pérez Prieto, H & Sahlström, F. (2006). *Förskoleklassen – ett tionde skolår?* Stockholm: Liber.

Myndigheten för skolutveckling. (2006). *Förskoleklassen – i en klass för sig*. [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

Persson, S. (1995). *Flexibel skolstart för 6-åringar*. Lund: Studentlitteratur.

Polk Lillard, P. (1980). *Montessoripedagogiken i vår tid*. Forum.

Pramling Samuelsson, I., Mauritzson, U. (1997). *Att lära som sexåring. En kunskapsöversikt*. [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2006). *Lärandets grogrund: Perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan*. Lund: Studentlitteratur.

Promemoria, Regeringen 2014 – Tre förslag för stärkt grundskola

Proposition 2009/10:165 Kap. 13. *Den nya skolagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*.

Proposition 1997/98:6 *Förskoleklass och andra skolfrågor*.

Signert K. (2000). *Maria Montessori: anteckningar ur ett liv*. Studentlitteratur.

Skjöld Wennerström K., Bröderman Smeds, M. (2002). *Montessoripedagogik i förskola och skola*. Natur och kultur.

Skjöld Wennerström K., Bröderman Smeds, M. (2009). *Montessoripedagogik i förskola och skola*. Natur och kultur.

Skolverket (2001). *Att bygga en ny skolform för 6-åringar. Om integrationen förskoleklass, grundskola och fritidshem*. Skolverkets rapport nr. 201. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011). *Diskussionsunderlag för förskoleklassen. Ett diskussionsunderlag för lärare i förskoleklassen*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2000). *Förskoleklass – sexåringarnas skolform? Integration förskoleklass – grundskola – fritidshem*. Skolverkets delrapport nr. 2. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011) *Förskoleklassen är till för ditt barn. En broschyr för föräldrar om förskoleklassen*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket

Skolverket.(2011). *Förskoleklassen är till för ditt barn* . Hämtat från [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

Skolverket. (2011). *Skollagen och andra lagar*. Hämtat från [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

SOU 1997/157 *Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes

Stukat, Staffan. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Svenska Montessoriförbundet. (2014). Hämtat från [www.montessoriforbundet.se](http://www.montessoriforbundet.se)

Thörner, A. (2007). *Att vara sex år och gå i förskoleklass*. Projektrapport från Institutionen för pedagogik. Borås: Högskolan i Borås.

Trost, Jan. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet. *Skollagen*. (2010:800). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Vetenskapsrådet. *Vetenskapsrådets principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtat från [www.codex.vr.se](http://www.codex.vr.se)

## **Bilaga**

### **Intervjufrågor**

#### **Pedagogen**

Vilken utbildning har du?

Hur länge har du arbetat i förskola/skola?

Hur länge har du arbetat i integrerad förskoleklass?

#### **Verksamheten**

Hur ser skoldagen ut?

Kan du/ni beskriva för mig när och hur ni integrerar barnen med varandra?

Vem ansvarar för planeringen?

På vilket sätt påverkar styrdokumentet verksamheten?

Skapande arbete och lek ska vara väsentliga delar i undervisningen, hur ser det ut hos er?

#### **Lokalerna**

Hur påverkar den inre fysiska miljön verksamheten?

Om du fick möjlighet att ändra på något, hur skulle miljön se ut då?

#### **Svårigheter - fördelar**

Upplever du/ni några svårigheter med integrerad förskoleklass – kan du beskriva dem för mig?

Beskriv fördelarna med integrerad förskoleklass.

#### **Följdfrågor**

Vem anser du/ni vara mest lämpad för att arbeta med förskoleklassen? Varför?

Gör du/ni en separat planering för förskoleklassen och vad ingår i såfall i den?

Har det skett någon förändring i skolans verksamhet sedan införandet av förskoleklassen eller har förskoleklassen anpassat sig?

Har ni något förskolematerial?

Om du/ni fick möjlighet att förändra verksamheten – hur skulle den då se ut?

Hur ser ni på framtidens förskoleklass?

#### **Hjälpfrågor**

Kan du berätta mer om.....?

Hur menar du.....?